

# Državlјanska vzgoja

John Stuart Mill

OIKOS



časopis  
za  
kritiko  
znanosti

let. XXII, 1994, št. 172-173

Revijo subvencionirajo Ministrstvo za znanost in tehnologijo, Ministrstvo za kulturo in Ministrstvo za okolje in prostor Republike Slovenije. Po mnenju Ministrstva za kulturo Republike Slovenije, št. 415 - 24/94 mb šteje revija med proizvode, za katere se plačuje 5-odstotni davek od prometa proizvodov.

## *vsebina*

Darij Zadnikar **5** OD PASTORALNE ŠOLE  
K DRŽAVLJANSKI VZGOJI

# Državljanska vzgoja

Giambattista Vico	<b>11</b>	METODA NAŠEGA ČASA
Igor Pribac	<b>29</b>	PREVODU VICA ZA POPOTNICO
Darko Štrajn	<b>33</b>	DRUŽBENE SPREMEMBE, THIMOS, ŠOLA
Etienne Balibar	<b>45</b>	PREDLOGI V ZVEZI Z DRŽAVLJANSTVOM
Mirjam Milharčič-Hladnik	<b>55</b>	DRŽAVLJANSKA VZGOJA?
Marjan Šimenc	<b>67</b>	POUK FILOZOFIJE IN DRŽAVLJANSKA VZGOJA
Darij Zadnikar	<b>73</b>	DRŽAVLJANSKA VZGOJA ZA POSTSOCIALIZEM?
Bogomir Novak	<b>91</b>	ETIKA IN DRUŽBA
Zoran Kanduč	<b>107</b>	ANOMIJA IN ŠOLSKA VZGOJA
Mojca Peček	<b>119</b>	OD DRUŽBENOMORALNE VZGOJE K POUKU O ČLOVEKOVIH PRAVICAH
Janez Justin	<b>127</b>	KOGNITIVISTIČNO, FORMALISTIČNO, UNIVERZALISTIČNO O (DRŽAVLJANSKI) VZGOJI IN ETIKI
Janez Kolenc	<b>147</b>	DRŽAVLJANSKA KULTURA IN ŠOLA
Maurizio Viroli	<b>169</b>	POLITIKA KOT DRŽAVLJANSKA FILOZOFIJA

# John Stuart Mill

John Stuart Mill **179** O RAZŠIRITVI VOLILNE PRAVICE

## OIKOS

Alexander von Pechmann	<b>195</b>	POJEM "SMETI"
Dieter Thaenhardt	<b>215</b>	GLOBALNI PROBLEMI, GLOBALNE NORME, NOVI GLOBALNI AKTERJI

## prikazi in recenzije

235

- Maurizio Viroli, DALLA POLITICA ALLA REGION DI STATO. La scienza politica tra XIII e XVII secolo. (Igor Pribac)  
Matjaž Barbo, SLOVENSKA GLASBENA ZAVEST (Rajko Muršič)  
Platon, HARMID (Darja Šterbenc)  
Janez Kranjc, LATINSKI PRAVNI REKI (Igor Pribac)  
Arthur Kaufmann UVOD V FILOZOFIJO PRAVA (Igor Pribac)  
Franček Bohanec (ur.), DIVJA JAGA; Slovenska ljudska pripoved (Mitja Velikonja)  
Boris Merhar (ur.), DESETNICA; Slovenske ljudske pesmi (Mitja Velikonja)  
Linda Smith in William Raeper, VODNIK PO IDEJAH. Religija in filozofija v preteklosti in danes (Igor Pribac)  
Inja Smerdel, OSELNIKI (Rajko Muršič)  
Maja Milčinski, KITAJSKA MED RELIGIJO IN FILOZOFIJO (Aleš Princ)

## povzetki

251

# Od pastoralne šole k državljanski vzgoji

*Ko so pred časom slovenski novinarji opozorili visoko ameriško diplomatko, da Američani Slovenijo napak uvrščajo na Balkan, je ta odvrnila, da Slovenija res sodi v kulturni prostor Srednje Evrope, da pa bi bilo treba pogledati na geografske karte, za kar da je pristojen tudi naš (tedanji) predsednik vlade, ki je po poklicu geograf. Geografski pojem Balkana ni toliko boleč, če se spomnimo, da naj bi naša civilizacija izhajala iz antične grške kulture, ki je zrasla sredi Balkana. Boleč je pojem Balkana kot metafore – ta je v teh krajih eksistirala kot samouničevalna resničnost in je pokončala tudi atenski polis. Od antičnih časov do današnjega dne pomeni metafora politično razdrobljenost in bratomorne vojne. Ta pomen pa največkrat prikrije stališče tistega, ki uporablja metaforo. Ta stališča so se v zgodovini menjala: enkrat so Balkanci motnja pri imperialni delitvi Evrope, drugič se ne skladajo z idejo velike nacionalne države, tretjič se jih ne da nacionalno uvrstiti, četrtič so premočni za svojo velikost itd. Vsakič naj bi bili zunaj evropskega main streama oziroma primitivni, arhaični, oziroma tisti, ki ne razumejo vodilne ideje vsakične “nove” Evrope. Vprašanje je, kako danes razumeti primitivnost Balkana.*

*Sodobni svet beleži “konec ideologij”, propad “velikih pripovedi”, razkroj “mitologij”. Teh gesel ni mogoče razumeti dobesedno, saj tudi sodobne družbe ni mogoče misliti brez njenih ideoloških ritualov. Novo je, da so se velike monopolne ideologije raztreščile v nešteto drobcev posamičnih mitologij: namesto ideološke “tovarniške menze”, kjer v vrsti čakamo dnevni obrok resnice, imamo supermarket, kjer pobiramo resnice, ki se ponujajo bolj ali manj marketinško uspešno. Ideološke resnice še obvladujejo sodobnega človeka, vendar naj bi jih ta ne jemal “čisto zares”. Po Guyu Debordu obvladuje sodobno družbo spektakel. Politična realnost je “realna” na način zakonitosti medijev. Gledalec v kinu ve, da je na platnu vse zlagano, da je kri nekakšen kečap, da je junak v resnici narcisoiden in zdolgočasen bogataš, da so ljubezenske izjave del neumnega scenarija ipd. Pa vendar lahko “razume” film in v njem uživa šele, ko se pretvarja, da tega ne ve. Sodobna politika ima enak ritual: delamo se kot, da “gre zares”, četudi vemo, da ni tako. To je mentalna forma sodobnega človeka, medtem ko primitivni človek pozna samo Resnico. Ko bo primitivni človek na platnu videl prihajajoči vlak, bo v strahu zbežal iz dvorane, in ko bo videl Nemce, bo prijel pištolo in začel streljati na platno. Primitivni človek verjame politikom in je pripravljen umreti in ubijati*

za ideologijo. Vprašanje, ali smo Slovenci Balkanci ali nismo, ni geografsko vprašanje, temveč vprašanje, ali verjamemo politikom in slepo sledimo njihovim ideologijam ali pa jih dojemamo kot občasni spektakel. V tej luči je potrebno pre-sojati tudi ideološke spore o šolstvu.

Ideološki spori o šolstvu se te dni sučejo okoli vprašanja verouka oziroma, v svoji mimikriji, vprašanja pouka o religijah in etiki. Razumljivo je, da tekmujoče ideologije začitijo svojo priložnost, ko umre veliki brat, zanimivo pa je, da težnje po zasedbi izpraznjenega političnega in ideološkega monopola skrivajo kot moralno gesto. Mlade slovenske duše naj bi bredle v nasilje, mamila, greh in dekadenco. Za to naj bi bila kriva pomanjkljiva vzgoja in storilnostno (zgolj v izobraževanje) usmerjena šola. V šoli manjka "vrednostna oziroma etična komponenta", ki bi jo bilo treba ustrezno vključiti. Rešitev se ponuja v razponu od verouka do pouka o verstvih, ki naj bi bil zaupan teološko (katoliško) izučnim pedagogom. Problematični sta dve razsežnosti tega diskurza: (1) Ali morala temelji zgolj na konvencionalni morali in kje je tedaj prostor za avtonomno moralno presojo? Kako to, da se postavlja enačaj med moralnim vrednostnim sistemom in religijo, so norme utemeljene racionalno v sociokulturnem konsenzu ali iracionalno v teološko-transcendentalnih entitetah? Je enačaj med religijo in krščanstvom res tako samoumeven v globalnem svetu, ko tudi v slovensko deželo prihajajo ideje nove dobe? Je krščanstvo zvedljivo na rimokatolicizem, ki si je svoj prostor izboril z nasilno protireformacijo? (2) So mladi ljudje zgolj z izvirnim grehom zaznamovani polizdelki, ki jih mora šola preoblikovati v "dobre ljudi"? Je šola industrijski pogon, kjer so pedagogi inženirji duš, ki s svojim tehničnim znanjem in osebnim zgledom gnetejo svet(l)o bodočnost? Je vzgoja možna kot prenašanje vrednot? So vrednote sploh "prenosljive"? Je šola prostor reševanja družbenih problemov?

Pri vsem tem je treba priznati, da klerikalni interes za šolo ni zgolj posledica verskega fundamentalizma, temveč globokih strukturnih sprememb same šole. Izpraznjeno mesto ene monopolne ideologije, ki ga hoče zapolniti druga, je nepomemben vzrok – že zaradi tega, ker je tako očiten. Temeljni vzrok je čezmerna psiho-pedagogizacija šole, na katero prehaja vse več kompetenc in odgovornosti staršev, otrok in skupnosti. Pod krinko osladnega pedagoškega paternalizma postaja šola v očeh učiteljev in staršev vedno bolj pastoralna inštitucija, ki ji je v ospredju duševni blagor varovancev. Od duševnega do duhovnega blagra pa je samo pol koraka. Psihologe naj zamenjajo kurati!

Sodobne družbe ne obvladujejo enotne in neprotislovne vrednote, zato je tudi enotna vzgoja skorajda nemogoč poklic. Posameznik je lahko vegetarijanec, kristjan, Green dragon, Slovenec, Hare Krišna, karkoli že hoče. Naj vladata bratstvo in različnost! Ne samo med posamezniki, ampak tudi v posamezniku. Človek, ki v sebi ne tehta nasprotnih vrednot, ni misleče bitje. Tudi kristjan ne more biti kristjan, če se začasno ne spozabi v grehu užitka, ki hrani njegovo dogmo. Tudi

*pripadnost slovenstvu nima nobenega smisla, če ta ne omogoča vsaj dva milijona različnih izrazov. Odrekam se slovenstvu kot enačaju – če bi to bilo res, potem sem raje Kitajec! Sočloveku nisem enak po verskem, političnem in moralnem prepričanju, ampak kot abstrakten državljan. Predno verujemo, se odrekamo svinjini in hodimo na nogometne tekme, smo vsi državljani, ki moramo aktivno podpirati državo, ki omogoča izražanje in sožitje naših konkretnih razlik. Biti državljan je konkretna in delujoča abstrakcija, prav tako kot denar, ki abstrahira od vseh posamičnih vrednosti, da bi lahko bil vrednost nasploh. Razsvetljenstvo je krščanske vrednote reinterpretiralo v človekove pravice, pastoralno razmerje je zamenjalo pravno razmerje. Namesto moralne vzgoje potrebujemo državljansko vzgojo!*

*Svet Evrope zavezuje svoje članice, da v izobraževalnem procesu mlade osvestijo o njihovi skupni dediščini političnih idealov in tradicij, ki temeljijo na svobodi in vladi prava, ter jih opremijo z znanji, spretnostmi in držami, ki jih potrebujejo kot aktivni udeleženci demokratičnih procesov. Svet Evrope priporoča, da se na vseh ravneh šolanja učencem primerno predstavijo:*

- glavne kategorije človekovih pravic, dolžnosti in odgovornosti;*
- različne oblike nepravilnosti, neenakosti in diskriminacije, vključno s seksizmom in rasizmom;*
- posamezniki, gibanja, ključni zgodovinski dogodki in nenehen boj za človekove pravice;*
- poglobitve mednarodne deklaracije in konvencije o človekovih pravicah, npr. Splošna deklaracija o človekovih pravicah in Evropska konvencija za varstvo človekovih pravic in temeljnih svoboščin.*

*Svet Evrope pripisuje poseben pomen veččinam, potrebnim za razumevanje in podpiranje človekovih pravic:*

- veččinam, povezanim z razvojem jezika, kot sta pisno in ustno izražanje, ter sposobnosti razpravljanja in poslušanja;*
- sposobnostim, ki zadevajo presojo: zbiranje in analizo materialov iz različnih virov (tudi iz množičnih medijev); odkrivanje pristranosti, predsodkov in stereotipov; zmožnost pravičnih in uravnoveženih zaključkov;*
- socialnim sposobnostim, kot je zmožnost spoznavanja in sprejemanja razlik in sposobnost vzpostavljanja pozitivnih neavtoritarnih osebnih razmerij;*
- sposobnostim ravnanja, kot je reševanje konfliktov na nenasilen način, prevzemanje odgovornosti, udeležba v skupinskih razpravah in razumevanje uporabe mehanizmov varstva človekovih pravic, ki obstajajo na lokalni, nacionalni, evropski in svetovni ravni.*

*Nobenega razloga ni, da ne bi v kakšno leto šolanja uvedli kot izbirni predmet spoznavanja verstev, četudi bi bilo ustrežneje poglobiti znanja v medkulturni komunikaciji nasploh (svetovna književnost, umetnostna vzgoja, sociologija in filozofija), saj je vera le manjši segment kulture. Sporna je teža, ki se pripisuje*

*takemu izbirnemu predmetu, s hkratnim ignoriranjem izobraževanja s tistimi vsebinami, za katere nas zavezujejo mednarodni dokumenti. Država naj najprej v javnem šolstvu poskrbi za svoje šolajoče se državljane, da bodo imeli sposobnosti in znanja, s katerimi bodo lahko tvorno gradili njeno demokracijo, partikularno moralno vzgojo pa naj prepusti staršem in civilnim skupnostim, med katere sodijo tudi različne cerkve. Teža, ki se v medijih in politiki pripisuje relativno nepomembnemu izbirnemu predmetu, naj bi zgolj prikrila dolžnost do državljanske vzgoje in omogočila širjenje strankarske in konfesionalne politike v šolski prostor.*

*Darij Zadnikar*



# Državlјanska vzgoja





# Metoda študijev našega časa<sup>1</sup>

Slovesno uvodno predavanje, ki ga je 18. oktobra 1708  
poslušala študirajoča mladina na kraljevi univerzi  
Neapeljskega kraljestva in je bilo nato razširjeno

## 1. PROGRAM RAZPRAVE

Francis Bacon v sijajni knjižici *O napredku znanosti*<sup>2</sup> naznanja nove znanosti in umetnosti poleg teh, ki jih že imamo, in kako bi bilo treba nadaljevati te, ki jih že imamo, da bi človeška vednost prišla do popolnosti. Toda, medtem ko odkriva novi svet znanosti, dokazuje, da je bolj vreden novega sveta kot našega zemeljskega. Ker njegove neizmerne želje tako zelo prekašajo človeška prizadevanja, se zdi, da je bolj pokazal, kaj nam do popolne vednosti neogibno manjka, kot pa, kako bi jo mogli dopolniti. Mislim, da je tako zato, ker tisti, ki so na vrhovih, običajno hrepenijo po velikanskem in neomejenem.

---

<sup>1</sup> Razprava *De nostri temporis ratione* je prevedena iz latinščine po latinsko-italijanski izdaji Giambattista Vico: *Il metodo degli studi del nostro tempo* (uredil Biagio Loré), La nuova Italia Editrice, Scandicci, Florenca 1993.

Od druge polovice 16. stoletja je *ratio* na področju pedagogike postal tehnični izraz za metodo. Drugi razlog za prevajanje *ratio* kot "metoda" je, da ima Vico v svojem govoru neprestano pred očmi prvi del Descartesovega *Discours de la méthode* (*Razprava o metodi*, sl. prevod B. Furlana; Slovenska matica, 1957), ki mu korak za korakom sledi in ob njem gradi svojo drugačno in včasih nasprotno spoznavno teorijo.

<sup>2</sup> Vico ima v mislih *De dignitate et augmentis scientiarum* (*O vrednosti in napredku znanosti*, 1623), ki je v dobršni meri latinski prevod prvih dveh knjig *The Advancement of Learning* (*O napredku znanosti*, 1605). Poleg Grotiusa, Tacita in Platona je Francis Bacon eden od Vicovih najljubših avtorjev.

Verulamski je na znanstvenem področju počel to, kar mogočneži največjih imperijev počnejo v državnih zadevah; ko dosežejo največjo oblast nad človeškim rodом, so v skušnjavi, da bi zapravljali svoja velika sredstva v boju s samo naravo: da bi s skalami zasipavali morja, z ladjami zavzemali gore in se brezuspešno lotevali drugih reči, ki jih narava preprečuje. Seveda je vse, kar je človeku dano vedeti, omejeno in nepopolno, kot je omejen in nepopoln človek sam.

Če bi primerjali naš čas z antičnim in bi na obeh straneh tehtali koristi in slabosti znanosti, bi bil verjetno pri nas in pri Starih rezultat enak. Odkrili smo namreč veliko takšnih stvari, ki so bile Starim popolnoma neznane, in Stari so poznali mnogo tega, kar je nam povsem neznan; mi imamo precej možnosti, da se izpopolnimo v neki določeni veji znanosti, a tudi oni so jih imeli veliko za kako drugo vejo znanosti. Stari so vse svoje zmožnosti posvečali gojenju tistih umetnosti, ki jih mi skoraj zanemarjamo, mi pa se ukvarjamo s tistimi umetnostmi, ki so jih oni povsem prezirali. Mnoge vede so primerno združili, mi pa smo jih ločili; nekaj tistih, ki so jih neprimerno obravnavali ločene, smo združili. Naposled jih je nemalo celo spremenilo obliko in ime.

Prav te stvari, plemeniti mladeniči, mi ponujajo predmet pričujoče razprave: Katera metoda študijev je pravilnejša in boljša, naša ali antična?<sup>3</sup> V tej obravnavi bomo navedli primere za prednosti in slabosti enih in drugih: videli bomo, katerim slabostim naše metode se lahko izognemo in na kakšen način, za tiste, ki se jim ni moč izogniti, pa bomo navedli, katere antične slabosti jih lahko odtehtajo.

Če se ne motim, je predmet razprave nov, vendar ga je tako potrebno poznati, da se čudim, da je nov. Moj namen ni toliko grajati slabosti naše ali antične študijske metode, kot primerjati prednosti obeh obdobij, in če boste to imeli na umu, mi boste omogočili, da se izognem zameri. Če na enem področju veste več kot Stari, je v vašem interesu, da ne bi na drugem vedeli manj, ampak da bi imeli metodo, s pomočjo katere lahko v celoti gledano odkrijete več kot Stari, in da bi neprizadeto prenesli tiste slabosti naše študijske metode, ki se jim ni moč izogniti, zavedajoč se pri tem slabih strani antične metode.

Da bi lažje povsem doumeli vprašanje, ki se ga lotevam, morate upoštevati, da ne primerjam antičnih znanosti in umetnosti z našimi, ampak razpravljam o tem, v katerem pogledu

---

<sup>3</sup> Vicova razprava je integralen del *querelle des anciens et des modernes*, ki je bila v 17. in 18. stoletju živa zlasti v Franciji. Iz nje se je razvila debata med zagovorniki scientizma in humanizma, rezultat katere je bil pojav ideje napredka. Zagon sporu med zagovorniki Starih in Modernih je dal Ch. Perrault z obsežnim delom *Parallele des anciens et des modernes* (1688), daleč najbolj znana razprava v tem sporu pa je delo Fontenella *Digression des anciens et des Modernes* (1688).

naša metoda študijev prekaša antično, v katerem antična metoda prekaša našo in na kakšen način je moč slednje popraviti. V ta namen je treba nove znanosti in umetnosti, če že ne ločiti, pa vsaj razlikovati od novih orodij in pripomočkov spoznavanja. Prva so namreč predmet študijev, drugi so njihova metoda, ki je predmet naše razprave.

Zdi se, da je vsaka metoda študijev obsežena v trojem: orodjih, pripomočkih in cilju.

Orodja vsebujejo red: če se namreč kdo, ki je izobražen, pripravlja na učenje neke znanosti in umetnosti, k temu pristopi pravilno in urejeno. Prva so orodja, spremljajo jih pripomočki, cilj pa, čeprav pride na koncu, morajo študentje imeti pred očmi od začetka in ves čas med študijem. Našo razpravo bomo razporedili na enak način, tako da bomo najprej razpravljali o orodjih in zatem o pripomočkih naše metode študijev. Kar zadeva cilj, ta je, kakor kri, ki se razliva po celem telesu, navzoč v vsej metodi; in kot kroženje krvi opazujemo tam, kjer so žile občutljivejše, tako bomo o cilju naše študijske metode razpravljali tam, kjer se ta najjasneje kaže.

Nekatera nova orodja znanosti so sama znanosti, druga so umetnosti, tretja so samo proizvodi umetnosti ali narave.

Skupno orodje vseh znanosti in umetnosti je nova kritika<sup>4</sup>, orodje geometrije je analiza<sup>5</sup>, orodja fizike so taista geometrija, geometrična metoda in morda še nova mehanika. Orodja medicine sta kemija in iz nje nastala farmakologija, orodje anatomije je mikroskop, astronomije teleskop, geografije kompas.

Med nove pripomočke prištevam učbenike o različnih predmetih, ki so jih v antiki prepuščali praktični modrosti<sup>6</sup>, obilico

<sup>4</sup> Z "nova kritika" ali kar "kritika" Vico označuje Descartesov nauk o obči metodi spoznavanja: "Z metodo pa razumem pravila, ki so gotova, preprosta in taka, da ne bo nihče, ki se jih bo natančno držal, imel neresnice za resnico, marveč bo – brez jalovega tratenja umskih sil – postopoma množil svoje znanje in naposled došel do resničnega spoznanja vsega, česar je zmožen." (*Regulae ad directionem ingenii*, 4. regula; slov. prevod *Pravila kako naravnati umske zmožnosti*, SM, 1957, str. 116-117.)

<sup>5</sup> Vico je "analizo" uporabljal v dveh pomenih, ki oba sledita Descartesovi rabi. V tem primeru je mišljena matematična analiza, to je uporaba algebričnih metod v geometriji, za razmah in aplikacijo katere je Descartes zelo zaslužen. Drugod je izraz uporabljen v širšem, metodološkem pomenu in označuje logično spoznavni postopek redukcije sestavljenega na njegove dele, kar je tudi vsebina drugega Descartesovega pravila v *Razpravi* "Sleheri problem, ki ga bom raziskoval, bom razdelil na toliko delov, kolikor je mogoče in kolikor je potrebno, da se reši kar najbolj skladno." (*Razprava o metodi*, ib., str. 46.)

<sup>6</sup> Praktična modrost (*prudentia*), ki jo Vico razume po Ciceronovem zgledu in jo postavlja nasproti Descartesovi kritični metodi, je eden izmed pomenko najbolj bogatih izrazov v Vicovem besednjaku. Grobo jo lahko označimo za neposredno intuitivno, praktično empirično držo, ki je ni mogoče podrediti racionalni disciplini.

odličnih zgledov, tiskarske črke in univerzitetne ustanove. Edini cilj vseh študijev, ki ga danes imamo pred očmi, ga edinega častimo in ga edinega vsi slavijo, je Resnica. Če upoštevate lahko, korist ali vrednosti vseh teh stvari, se vam bo naša študijska metoda brez dvoma zdela pravilnejša in boljša od antične.

## **2. PREDNOSTI NAŠE ŠTUDIJSKE METODE, KI NASTANEJO IZ ORODIJ ZNANOSTI**

Kritika nam posreduje prvo resnico, o kateri si lahko gotov tudi, če dvomiš, in za katero velja mnenje, da je bila z njeno pomočjo dokončno premagana nova Akademija.<sup>7</sup> Analiza je s čudežno lahko metode razrešila geometrične probleme, ki so bili za Stare nerazrešljivi. Tudi Stari so geometrijo in mehaniko uporabljali kot orodji fizike, a ne vedno, mi pa ju uporabljamo vedno in v izboljšani obliki.

Ugotavljanje, ali je geometrija zaradi analize razvitejša in ali ima mehanika nov značaj, ni predmet naše razprave. Mojstri raziskovanja res uporabljajo metodo, izboljšano z novimi in domiselnimi odkritji; da ne bi kdaj na temačni poti narave ostali na cedilu, so v fiziko vpeljali geometrično metodo in z njo privezani kot z Ariadnino nitjo gredo po načrtani poti do konca, ne kot fiziki, ki napredujejo tipaje, temveč kot arhitekti neke veličanske stvaritve opisujejo vzroke, s pomočjo katerih je najboljši in najvišji Bog zgradil ta občudovanja vredni stroj sveta.

Kako zelo je k medicini prispevala kemija, Starim povsem neznan! S pomočjo podobnosti kemičnih pojavov lahko medicina o številnih funkcijah in boleznih človeškega telesa ne le ugiba, temveč jih razločno uzre. Seveda so si Stari želeli njenega poganjka, farmakologije: nam se je njihova želja izpolnila. Nekateri so kemijo vnesli tudi v fiziko, nekateri drugi so vpeljali mehaniko v medicino. Kemijska fizika skoraj ročno izdeluje nekatere meteorje in druga dela narave, mehanska medicina s pomočjo gibanja strojev opisuje in zdravi bolezni človeškega telesa.

Anatomija, poleg kroženja krvi, živčnih končičev in brezštevilnih sokov, vodov in žil človeškega telesa, v čemer že prekaša antično znanje, s pomočjo mikroskopa osvetli opis na tisoče žlez, majhnih delov drobovja, rastlin, sviloprejk, žuželk, predvsem pa opis oplojenega jajčeca, da bi mogli pozorno spremljati pojav razmnoževanja, česar vsega oči Starih niso videle.

Astronomija s pomočjo teleskopa opazuje nova ozvezdja, mnoge in spremenljive sončne madeže in nepravilne mene pla-

---

<sup>7</sup> Mišljena jo skepticistična faza Platonove Akademije, ki jo predstavlja Karnead. S "prvo resnico" pa Vico misli Descartesov *cogito*, ki naj bi dokončno izkoreninil skepticizem in empirizem.

netov; ta odkritja so razkrila več napak v ptolemejskem sistemu. Stari so negotovo kot preroki slutili, da so onstran Oceana druge dežele, a mi smo jih odkrili s pomočjo navtičnega kompasa, in koliko je zaradi tega zaslovela geografija! Kdo bi verjel, da danes ljudje zemeljske oble ne obidejo le v istem času kot Sonce, ampak ga lahko v njegovi poti prehitijo in za to potrošijo manj časa, kot ga porabi Sonce, da dovrši svojo pot.<sup>8</sup>

S koliko, kako velikimi in kako čudovitimi iznajdbami je človeško družbo obogatila mehanika, ki sta jo razširili fizika in geometrija po metodi, s katero ju poučujejo danes!

Z gotovostjo je mogoče reči, da iz teh treh znanosti izvira sodobna umetnost bojevanja, ki je toliko preseгла antično, da bi spričo naše tehnike utrjevanja in obleganja mest Minerva zaničevala svojo atensko utrdbo in bi Jupiter zasmehoval svojo topo in neučinkovito trizobo strelo.

Takšna so znanstvena orodja, ki so nam na voljo, zdaj pa pogledjmo, kakšni so študijski pripomočki.

O mnogih predmetih, ki so nekoč bili prepuščeni edino praktični modrosti, so napisani učbeniki<sup>9</sup>, zlasti za pravo Stari niso mogli napisati takšnega dela in so nad tem obupali.

Poleg tega se ponašamo z neskončno množico najboljših zgledov v pesništvu, govorništvu, slikarstvu, kiparstvu in drugih umetnostih, ki temeljijo na posnemanju in po vzoru katerih lahko naši umetniki pravilneje in lažje posnemajo odlično naravo.

Po zaslugi tiskarskih črk je vse polno knjig, zato je pri nas tako veliko število ljudi, ki se ne spoznajo le na tega ali onega pisatelja, temveč so pravi izvedenci za mnoga raznovrstna in skoraj brezštevila čtiva.

Naposled imamo univerze za študije, ustanovljene za znanosti in umetnosti vseh vrst, ki izpopolnjujejo človekov razum, duha in jezik. Tudi vsi ti humanistični študiji so danes usmerjeni k enemu cilju, k resnici. Toda, če bi jo začel hvaliti, bi vzbudil začudenje, kdo je namreč že kdaj grajal resnico.

Postavimo prednosti naše metode študijev na preizkušnjo in preglejmo, ali je brez katerih dobrih lastnosti, ki jih je imela

<sup>8</sup> Vico trdi, da je v njegovem času plovba okoli sveta trajala manj kot eno leto, čas, ki ga potrebuje Sonce, da opravi svojo navidezno pot okoli Zemlje. Mesto ne dokazuje Vicovega geocentričnega prepričanja, saj argumentira s stališča Starih, med katerimi je bil geocentrizem splošno razširjen.

<sup>9</sup> Vico ima v mislih učbenike, ki so temeljili na splošnih predpisih, kako reševati posamezna vprašanja. Naš Neapeljčan pronicljivo postavlja tezo, da takšni priročniki tako kot analitično matematični postopki koreninijo v redukciji kompleksnosti, ki označuje imanentno težnjo scientistično organizirane vednosti. Takšno predpisovanje v vzgojnem času učenja je zanj pedagoški ekvivalent vloge, ki jo ima analiza v znanstveno raziskovalnem delu.

antična metoda, in ali ima slabe lastnosti, ki jih antična ni imela. Preiščimo, ali se je moč in na kakšen način izogniti slabostim naše metode in obenem doseči dobre strani antične metode; ko se slabostim ni moč izogniti, se vprašajmo, s katerimi slabostmi antične metode se lahko odtehtajo.

### 3. SLABOSTI NOVE KRITIKE

Kar zadeva znanstvena orodja, se študiji danes začenjajo s kritiko, ki, da bi iz svoje prve resnice izločila ne le vse lažno, temveč tudi vsak sum lažnosti, zahteva, naj so, enako kot lažne, iz duha pregnane drugotne resnice in vse, kar je verjetno.

Vendar je to neprimerno, kajti obči čut<sup>10</sup> je ta, ki ga je treba v mladeničih izoblikovati čim prej, da ne bi, ko odrastejo, ob težavah, ki jih postavlja življenje, izbruhnila njihova čudaštva in nesramnosti. Kot izvira znanost iz resničnega in zmota iz lažnega, tako nastane obči čut iz verjetnega. Verjetno je namreč kot sredina med resničnim in lažnim, saj je tisto, kar je skoraj večinoma res, poredkoma lažno. Zato obstaja bojazen, da bi naša kritika zadušila obči čut v trenutku, ko bi ga bilo treba pri mladeničih najbolj vzgajati. Poleg tega je obči čut pravilo tako vse praktične modrosti kot tudi govorništva; pogosto se namreč govorniki bolj naprezajo pri obravnavi zadeve, ki je resnična, če ni na njej nič verjetnega, kot z lažno, ki daje neko podlago prepričljivosti. Odtod nevarnost, da bi naša kritika mladeniče naredila manj primerne za govorništvo.

Poleg tega naši kritiki postavljajo svojo prvo resnico pred vse telesne podobe, izven njih in nadnje, vendar jo predpisujejo mladeničem, ki so še nezreli in zeleni. Kot starost namreč odlikuje razum, tako je moč mladosti v domišljiji, ki so jo vedno imeli za najlepše znamenje prihodnje nadarjenosti in se je zato v otrocih nikakor ne sme zatreti.

Nujno je treba tudi pri otrocih gojiti spomin, ki je pri njih, če že ne isto kot domišljija, pa skoraj isto, saj se ne odlikujejo z nobeno drugo sposobnostjo duha. Prav tako se nikakor ne sme oslabiti njihova nadarjenost za umetnosti, kot so slikarstvo, pesništvo, govorništvo in pravo, pri katerih je pomembna domišljija ali spomin ali kar oboje, ovirati jih ne sme niti kritika, ki je za nas skupno orodje vseh znanosti in umetnosti. Stari so

---

<sup>10</sup> Latinski izraz je *sensus communis*, ki ga Vico uporablja kot nasprotje kartezijanske "zdrave pameti" (*bon sens, bona mens*). Medtem ko je za Descartesa *bon sens* v osnovi izenačen z razumom in je sposobnost razlikovanja resnice od neresnice, je Vicov obči čut zgodovinska usedlina človeškega mišljenja, ki ne korenini le v abstraktnosti razuma, ampak v totaliteti človeškega, ki v živi besedi združuje tako racionalne kot neracionalne prvine.



se tem pomanjkljivostim ognili: skoraj za vse izmed njih je bila geometrija logika za dečke. Posnemali so namreč zdravnike, ki se oprejo tja, kamor se nagiba narava, in so otroke poučevali znanost, ki je ni mogoče pravilno doumeti brez ostrega naprežanja v oblikovanju podob, da bi jih na ta način postopoma, glede na starostne sposobnosti, blago privajali na sklepanje, ne da bi storili silo naravi.

Danes slavijo samo kritiko, ne le da topika<sup>11</sup> kritiki ni predhodna, temveč je povsem zanemarjena. In tudi to je slabo, kajti kot je odkrivanje dokaznih razlogov po naravi pred presojo o njihovi resničnosti, tako je topiko treba poučevati pred kritiko. Toda naši jo dajejo na stran in mislijo, da je neuporabna; da bi bili ljudje kritični, zadostuje, pravijo, da se nečesa naučijo in odkrijejo, ali je v tem kaj resnice; verjetnosti, ki jo obkrožajo, bodo, čeprav nepoučeni o topiki, razbrali tako, da bodo uporabili isto pravilo resničnega.

Toda kdo je vendar lahko gotov tega, da je vse upošteval? Odtod izvira ta najvišja in redka odlika govora, zaradi katere ga imenujemo "poln", ki ne pusti nič nedotaknjenega, ničesar, kar ne bi bilo pritegnjeno v razpravo, ničesar, kar bi si poslušalci utegnili zaželeli.

Narava je namreč negotova, zato je poglavitni, celo edini cilj umetnosti zagotovilo, da smo storili prav; kritika je umetnost resničnega govora, topika je umetnost bogatega govora.

Izurjeni v topiki ali nauku iskanja srednjega termina (sholastiki pravijo srednji termin *medium* tistemu, čemur Latinci pravijo dokazni razlog *argumentum*) pridobijo sposobnost, da takoj ugledajo vse prepričljivo v nekem obravnavanem predmetu ali

<sup>11</sup> V Aristotelov *Organon* je vključenih 8 knjig *Topike*, ki razpravljajo o metodi, da iz verjetnih premis izpeljemo sklepe o vsakem postavljenem problemu. V *Topiki* je za Aristotela *tópos* "kakršnokoli logično pravilo, ki upraviči določeno vrsto trditve, prediciranja, atribucije in hkrati spoznanja, ki pove, v kateri smeri naj iščemo odgovor na določen problem" (V. Kalan: *Dialektika in metafizika pri Aristotelu*, MK, 1981, str. 59). Aristotel o topiki spregovori tudi v *Retoriki*, kjer je pomen bližji praktični filozofiji. R. Barthes (*Retorika Starih*, SH 1990, str. 73 in nasl.) govori o treh pomenih topike: 1. metoda (zlasti kot predmet Aristotelove *Topike*), 2. mreža praznih oblik, skozi katere spustimo material, ki bi ga radi spremenili v prepričljiv govor, 3. zaloga zapoljenih *ready made* oblik, ki jih lahko vstavimo v govor o katerikoli stvari. Drugi in tretji pomen sta imela pomembno mesto v zgodovini retorike. Razlika med njima postane dvoumna v izrazu "obči kraji" (*tópoi koinoí, loci communes*), ki so lahko bodisi prazne oblike, skupne vsem argumentom, bodisi – in v današnji rabi pogosteje – oguljene puhlice, torej *tópos* tako v drugem kot v tretjem pomenu. Slednji je daleč od tega, kar je razvijal Aristotel. Descartesovo nasprotovanje retoriki je znano: "Kdor ima na voljo večjo silo umovanja in zna svoje misli bolje razporejati, da jih prikazuje jasno in razumljivo, je zmeraj tudi najbolj sposoben, da prepriča druge, pa čeprav bi se še tako nepravilno izražal in se nikoli ne učil retorike." (*Razprava o metodi*, ib. str. 36.)

vprašanju, saj so jim, podobno kot bi preleteli črke v pisavi, znani vsi toposi dokazovanja. Tisti, ki te sposobnosti niso pridobili, si komaj zaslužijo, da bi jih imenovali govornike, saj je njihova naloga zlasti, da v perečih primerih, ki ne dopuščajo obotavljivosti in odlaganja (kar se pogosto dogaja na naših sodiščih pri kazenskih tožbah, v katerih se izkaže pravo govorništvo), lahko nudijo takojšnjo podporo obtoženim, ki so jim za svoj zagovor dali na voljo le nekaj ur. Nasprotno, ko so naši kritiki soočeni s čim dvomljivim, odgovorijo: "Dopusti, da o tem premislim." Poleg tega je govorništvo v celoti stvar, ki se razvija med nami in poslušalci, in mi moramo svoj govor prilagoditi njihovim prepričanjem; po naravi je tako, da mnenje tistih, ki jih ne ganejo najmočnejši razlogi, često omaje kak malenkosten dokaz. Če naj bo govornik prepričan, da se je dotaknil duš vseh poslušalcev, se mora dotakniti vseh toposov obravnavanega predmeta. Zato neupravičeno grajajo Cicerona, da je govoril mnogo nepomembnega, namreč prav zaradi teh nepomembnosti je vladal na sodišču, pred senatom in, kar je najpomembnejše, na skupščinah, in je izstopal kot govornik, ki je najvrednejši veličastnosti rimskega imperija.

Kako pa je s tem, da se govornik, ki skrbi samo za resnico, zaplete v obravnavah, iz katerih se izvleče govornik, ki poleg tega skrbi tudi za verjetnost?

Mark Brut, ki ga je izobrazila naša ali skoraj naša kritika (bil je namreč stoik), je menil, da je treba Milona pred sodniki braniti s prošnjo za milost in da si je treba za oprostilno sodbo prizadevati tako na podlagi Milonovih velikih zaslug za republiko kot tudi zato, ker je odstranil Klodija, ki je bil zanjo najnevarnejša nadloga.

Toda Cicero, ki je bil izkušen v topiki, je ocenil, da v teh okoliščinah ni varno takega obdolženca zaupati prizanesljivosti sodnikov, in je zagovor zasnoval na domnevanju; če bi ga zagovarjal, kot si je zastavil,<sup>12</sup> bi bil Milo, kot je sam izjavljal, v tej sodbi gotovo oproščen.

Kjub temu Antoine Arnauld<sup>13</sup>, ki je vsekakor zelo učen mož, topiko zaničuje in misli, da ni uporabna.

Komu naj verjamemo, Arnauldu, ki topiko zavrača, ali Cicero, ki zatrjuje in izrecno priznava, da je ravno topika povzdig-

<sup>12</sup> Cicero je prijatelja Milona zares zagovarjal, a to je bil eden izmed njegovih redkih porazov pred sodiščem. Poročajo, da je Cicero Milona neprepričljivo zagovarjal, ker je videl Klodijeve pristaše, ki so grozili z orožjem. Ko je Milo bil obsojen in v pregnanstvu, je Cicero govor izdal v predelani obliki. Milo je menil, da bi bil lahko s tem govorom oproščen.

<sup>13</sup> Antoine Arnauld je pripadal skupnosti Port-Royala in bil najprodornejši um janzenističnega gibanja. Skupaj s Pierrom Nicoleom je avtor znamenite *Logique ou l'Art de penser* (1662), ki je skupaj z *Grammaire générale et raisonnée* temeljno delo za to, kar je N. Chomsky v istoimenskem delu imenoval "kartezijanska lingvistika".

nila njegovo govorništvo, o tem naj presodijo drugi; mi pa, da ne bi drugemu prepustili, kar smo prvemu odvzeli, recimo, da nam kritika omogoča govoriti resnično, topika pa govoriti bogato. Kakor so se nekdam stoiki popolnoma posvečali kritiki in akademiki topiki, tako naši sodobniki uporabljajo suhoparen in deduktiven način govorjenja stoikov, aristoteliki pa uporabljajo različne in mnogovrstne načine govorjenja akademikov. Zelo učen sodobnik bi spis Pica della Mirandole ovrigel z enim samim verižnim silogizmom, a Kajetan mu je odgovoril s stotimi.<sup>14</sup>

Zato lahko vselej opazimo, da so antične filozofske šole postale tem bogatejše, kolikor bolj so se oddaljile od te kritike. Stoiki, ki jim je bilo enako kot našim povšeči za merilo resnice postaviti razum, so bili izmed vseh najbolj nadrobni in malenkostni. Epikurejci, ki so za pravilo resnice izbrali čute, so se izražali preprosto in nekoliko bolj na široko. Nasprotno so antični akademiki, ki so sledili Sokratu, ki je zatrjeval, da ne ve ničesar razen tega, da je sam neveden, govorili preobloženo in z mnogimi okraski; novi akademiki, ki so zatrjevali, da ne vedo niti tega, da ne vedo ničesar, so kipeli kot hudourniki in bili gosti kot sneg.

Stoiki in epikurejci so podpirali eno samo stran v razpravi, Platon se je nagibal k eni ali drugi glede na to, katera je bila videti verjetnejša; Karnead pa se je lahko zavzemal za eno ali drugo nasprotujočo si stran in je nekega dne zagovarjal obstoj pravičnosti, naslednjega dne pa to, da ne obstaja, vsakokrat z enako pomembnimi razlogi in z neverjetno močjo dokazovanja.

Vse to izvira iz tega, da je resnično samo eno, mnogo je verjetnega, a lažnega je neomejeno veliko. Zato sta obe metodi razpravljanja pomanjkljivi: metoda topikov je pomanjkljiva, ker često sprejmejo lažno, pomanjkljivost metode kritikov je, da v razpravo ne pritegnejo niti verjetnega. Zato, da bi se izognili obema napakama, mislim, da je treba mladeniče poučevati v vseh znanostih in umetnostih v duhu celovitega razsojanja<sup>15</sup>, da

<sup>14</sup> Po dvojni primerjavi med stoiki in modernimi na eni in aristoteliki in akademiki ter sholastiki na drugi strani, v kateri prvi zastopajo negovanje kritike in njej primerne suhoparne načina izražanja, drugi pa topičen pristop, Vico svoje stališče podpre z anekdoto, v kateri nastopata še zelo mladi Pico della Mirandola (1463-1494) in kardinal Kajetan (1468-1534). Mladi filozof je objavil *Conclusiones philosophiae, cabalisticae et theologiae* (1486), v katerih je v obliki silogizmov predstavil devetsto tez, za katere je trdil, da jih lahko brani pred vsakim. Objava je zbudila dvome med visokimi cerkvenimi dostojanstveniki, ki so tomstu Kajetanu naložili, naj jih ovrže. Kajetan je proti della Mirandali zagnal sto silogizmov. Sodobni "kritik", meni Vico, bi devetsto silogizmov della Mirandole mogel združiti v en sam verižni silogizem, tj. v niz silogizmov z enim sklepom.

<sup>15</sup> Vicov latinski izraz je "*integrum iudicium*", ki ga A. Corsano v svoji izdaji *De ratione* komentira kot razsojanje, "ki ni utemeljeno le v racionalnem uvidu, ampak zlasti v harmoničnem in neokrnjenem razvoju vseh sposobnosti mladega gojenca". *Integrum iudicium* je potemtakem povsem skladen s humanistično določitvijo cilja vzgojnega procesa.

bi na ta način obogatili njihovo poznavanje krajev topike, hkrati pa okrepili njihov občut za praktično modrost in govorništvo ter utrdili njihovo domišljijo in spomin, ki sta pomembna za umetnosti, katerih odlika sta ti duševni sposobnosti. Šele nato naj se učijo kritike, tedaj naj o tem, kar so se naučili, celovito razsojajo in se urijo v razpravljanju za to ali ono stran.

Na ta način bi si namreč pridobili občutek za resnico v znanostih, bili preudarni v praktičnih zadevah, bili dobri govorniki, imeli razvito domišljijo za pesništvo in slikarstvo in imeli dober spomin za pravoznanstvo. Poleg tega bi bilo s tem poskrbljeno, da ne bi postali domišljivi kot oni, ki o stvareh razpravljajo že medtem, ko se jih učijo, niti popačeno pobožni kot oni, ki nimajo za resnično nič drugega kot to, kar je povedal učitelj. Zdi se mi, da so nas v tem Stari prekašali; pitagorejci so namreč molčali celih pet let in v tem času so v zagovor tega, kar so slišali, navajali samo pričevanje učitelja: *"Ipse dixit."* Na splošno je bila naloga začetnikov v filozofiji poslušati, zato so jih primerno poimenovali "poslušalci".

Čeprav sam Arnauld o študijsko metodo izrecno odklanja, jo vendar dejansko potrjuje in uporablja: v svoji Logiki<sup>16</sup> navaja najbolj zaprašene primere vseh mogočih ved, ki jih poslušalec komaj lahko dojame brez velikega napora in govorniške spretnosti učiteljev, če poprej ne pozna znanosti in umetnosti, iz katerih izhajajo.

Če logiko poučujemo nazadnje, se poleg omenjenih izognemo tudi pomanjkljivosti Arnaulda, ki sicer navaja koristne, a komaj razumljive primere, in pomanjkljivosti aristotelikov, ki navajajo razumljive, vendar neuporabne primere.

#### **4. SLABOSTI UPORABE GEOMETRIČNE METODE V FIZIKI**

Kar zadeva geometrično metodo, ki so jo naši prenesli v fiziko, je treba ugotoviti, ali ta prenos ne privede do nevšečnosti, namreč da ne moreš zanikati ničesar, kar spada k metodi, ne da bi s tem omajal njeno osnovno načelo samo, kar nujno potegne za seboj izbiro med tremi možnostmi: tovrstno fiziko lahko pozabiš in usmeriš duha k opazovanju vesolja, če pa hočeš takšno fiziko izpovedovati, ti ne preostane drugega, kot da jo bodisi s pomočjo kakšne nove metode preurediš, bodisi da razložiš vsak nov pojav kot posledek te fizike.

Zato se zdi, da so fiziki našega časa podobni tistim, ki so jim starši zapustili hišo, v kateri si ni moč zaželeli nič sijajnejšega ali udobnejšega, tako da jim ne preostane drugega, kot da pre-

---

<sup>16</sup> V že omenjeni (gl. op. 13) *Logique ou l'Art de penser* (1662).

stavljajo veliko pohištvo ali da jo s kakim drobnim kosom okrasijo po modnem okusu časa.

Toda učenjaki pravijo, da je prav ta fizika, kakršno učijo po geometrični metodi, narava sama in da bi to fiziko odkril, kjerkoli bi se lotil zrenja vesolja. Zato mislijo, da moramo biti hvaležni avtorjem, ki so nas razbremenili težavne naloge nadaljnjega raziskovanja narave in nam zapustili te velike in dobro zgrajene hiše. Če je narava res nujno takšna, naj bodo zahvaljeni, toda če je urejena drugače, če je eno samo pravilo gibanja napačno (da ne omenjam tega, da se je ne samo za eno pravilo že izkazalo, da je napačno), potem naj le pazijo in spet pazijo, da narave ne bi obravnavali kot docela znane in da ne bi nevarno zapostavljali hišnih temeljev, medtem ko bi skrbeli za hišno streho.

Oh, poslušalci, ne varajmo in ne pustimo se prevarati: kot so te metode ali verižni silogizmi v geometriji<sup>17</sup> najbolj pravilne poti in metode dokazovanja, tako pri stvari, ki ne prenese dokaza, postanejo predmet ugovorov, naravnanih proti napačnim in varljivim vrstam argumetiranja – v tem smislu so antične filozofske šole nasprotovale stoikom, ki so v svojih razpravah uporabljali to orožje. Do današnjega dne se je ohranil sloves o tem, kako je Stare kot zelo nevarna ustrahovala Hrizipova logika.<sup>18</sup>

Zaradi tega so fizikalne zakonitosti, ki so jih s pomočjo in v imenu geometrične metode razgrnili kot resnične, le verjetne in prejmejo iz geometrije metodo, dokaza pa ne. Kar sodi k geometriji, lahko dokažemo, ker to lahko tudi naredimo; če bi lahko dokazali to, kar sodi k fiziki, bi to, kar smo dokazali, tudi naredili.<sup>19</sup> Samo v najboljšem in najvišjem Bogu so resnične oblike stvari, ki tvorijo njihovo naravo. Posvetimo se torej fiziki kot filozofi, da bi dobro oblikovali duha in v tem prekosili Stare, ki so te študije gojili, da bi brezbožno tekmovali z bogovi v sreči.<sup>20</sup> Mi jih moramo gojiti zato, da bi ukrotili človeškega duha. Sledimo resnici, po kateri tako hrepenimo, toda ko je ne najdemo,

<sup>17</sup> Spet je v ozadju Descartes, ki v *Razpravi o metodi* govori o "dolgi verigi umovanj, od katerih je vsako zase enostavno in lahko in ki rabijo navadno samo geometrom, da izvedejo celo najtežje dokaze" (*Razprava o metodi*, ib., str. 47).

<sup>18</sup> Hrizip je stoiški filozof iz 3. stoletja p. n. št. V Vicovi *Autobiografiji* Hrizip postane simbol dokazne rigoroznosti, ki mejí na fanatizem.

<sup>19</sup> Vsi poznavalci se strinjajo, da je to mesto prva ubeseditev načela *verum-factum* v Vicovih delih. Načelo *verum-factum* trdi, da je človeku dana možnost spoznave samo tega, kar je naredil s svojimi lastnimi močmi, ker lahko te ustvarjalne moči aktivira, da bi to, kar je naredil, tudi spoznal. Vico je v *Scienza nuova* (*Nova znanost*; prva verzija je bila objavljena l. 1725), svojem najzrejšem delu, to načelo prenesel na področje zgodovine in ga združil s prepričanjem, da je zgodovina delo ljudi, ne le njihovega intelekta, temveč tudi njihove imaginacije.

<sup>20</sup> Opredelitev kaže na epikurejce.

naj nas samo to hrepenenje za roko privede do najboljšega in najvišjega Boga, ki je edini pot in resnica.

Dalje geometrična metoda fizikalnim razpravam prepoveduje umetelno obliko, kot da bi bile geometrična dokazovanja, in jim nalaga zelo strogo obliko. Zato je moč opaziti, da vsi sodobni fiziki uporabljajo strog in natančen način izražanja. In ker ta fizika, tako med njenim učenjem kot tedaj, ko je že naučena, vedno sklepa iz bližnjega na bližnje, v poslušalcih zatire tisto njihovo zmožnost, ki je lastna filozofom, namreč da v stvareh, ki so daleč narazen in različne med seboj, vidijo razmerja podobnosti; vemo, da je to vir in načelo vsake ostroumne in umetelne oblike izražanja.

Vendar pretanjenost ni isto kot ostroumnost, pretanjeno je iz ene črte, ostroumno iz dveh.<sup>21</sup> V ostroumnem govoru pripade prvo mesto metafori, ki je najiminitnejša lepota in najodličnejši okras vsakega umetelnega govora. Še en razlog je, zaradi katerega so tisti, ki so navajeni na geometrični način razpravljanja, manj primerni za govorništvo. Govorništvo je najbolj primerno za neveščo množico, ker neizobraženi ljudje zelo težko razumejo tiste dolge verige dokazovanj, še posebej ko "beseda nepreklicno leti"<sup>22</sup>, in tudi če utegnejo razumeti, se jih ne sme izčrpavati s takšnim umskim naporom.

Zato je v pričo njih treba uporabljati tisto svobodno in obširno obliko govorenja, pri kateri govornik lahko zdaj dokazuje, zdaj se oddalji od predmeta, zdaj se spet vrne k njemu, kar je povedal bolj robato, lahko omili in razširi, kar je samo nakazal; pri isti stvari naj se pomudi enkrat z eno, drugič z drugo govorniško figuro, da bi poslušalec tisto, ki se mu je najgloblje vtisnila v dušo, odnesel s seboj.

In nazadnje, fiziki začenjajo svojo metodo s prvimi resnicami, medtem ko dober govornik izpusti to, kar vsi priznavajo; pač pa tedaj, ko spregovori o drugotnih resnicah, poslušalce neopazno opomni o prvih tako, da se poslušalcem zdi, da so argumentacije, ki jih razvija, v resnici njihove. Na tak način govornik najprej spodbudi razum, da bi potem ganil dušo. To se zgodi zato, ker ena sama oblika, četudi najlepša, ne ugaja vsem, toda zelo dober govornik razveseli vsakogar. To so pomanjkljivosti geometrične metode, vpeljane v fizikalne razprave; o tem, kako se jim izognemo, smo nekaj že povedali tam, kjer smo spregovorili, kako se izogniti slabostim kritike, preostalo bomo povedali kmalu.

---

<sup>21</sup> Gre za primerjavo pretanjenega govora in "tankosti" črte na eni strani in ostroumnega, metaforičnega govora z ostrim kotom na drugi strani.

<sup>22</sup> Horacij: Pisma I, 18, 71.

## 7. SLABOSTI NAŠE METODE ŠTUDIJEV V MORALNOPOLITIČNI VEDI IN GOVORNIŠTVU, KI IZVIRAJO IZ NJENEGA CILJA

Toda največja slabost naše študijske metode je v tem, da, medtem ko se zelo vneto posvečamo naravoslovju, morale ne cenimo toliko, zlasti ne tistega njenega dela, ki govori o naravnih nagnjenjih človeškega duha in o njegovih strasteh v razmerju do javnega življenja (*vita civilis*) in govorništva, o značilnostih vrlin in slabosti, o dobrem in slabem ravnanju, o vedenjskih slogih vsakogar glede na njegovo starost, spol, stan in premožnost, pripadnost rodu, državi in glede na umetnost dostojanstvenega vedenja, najtežje izmed vseh, zaradi česar je tako častitljiva in izvrstna veda o državi pri nas skoraj zapuščena in neobdelana.

Ker je danes cilj študijev en sam, resnica, se usmerjamo k raziskovanju narave, ker se zdi gotova, in ne raziskujemo človeške narave, ker je zaradi svobodne volje negotova. Toda ta metoda študijev povzroča mladeničem težave, zaradi katerih se kasneje ne znajo pametno vključiti v javno življenje, niti niso svojih govorov zmožni obarvati s poznavanjem nravi in jih podžgati s strastmi.

Kar se tiče pametnega ravnanja v civilnem življenju, človeškim zadevam v njem gospodujeta priložnost in izbira, ki sta zelo negotovi, in ker ju največkrat vodita pretvarjanje in prikrievanje, ki sta nadvse varljiva, tisti, ki skrbijo le za resnico, s težavo uporabljajo sredstva in še težje dosežejo cilje. Ker jih lastni nameni razočarajo in tuji prevarajo, mladi najpogosteje odnehajo.

Življenjske zadeve presojujamo glede na vplivnost in posledice stvari, ki jih imenujemo okoliščine, med katerimi so mnoge tuje ali nepomembne, nekatere so često popačene in kdaj tudi nasprotne svojemu namenu. Zaradi vsega tega človeških zadev ni moč presojati v skladu s tem premočrtnim pravilom razuma, ampak ga je treba uskladiti z onim gibkim lezboškim pravilom, ki ne naravna teles po sebi, pač pa samega sebe prilagaja telesom.<sup>23</sup>

Prav v tem se znanost razlikuje od praktične modrosti: tisti, ki se odlikujejo v znanosti, iz enega vzroka izpeljejo kar največ učinkov v naravi, a po svoji praktični modrosti izstopajo oni, ki za en dogodek odkrivajo kar največ vzrokov in postavljajo domneve o tem, kateri je pravi.

To se dogaja, ker znanost zre najvišje resnice, modrost pa najnižje, iz česar lahko razlikujemo značilne poteze bedaka, neizobraženega premetenca, nespametnega izobraženca in modrijana. V vsakdanjem ravnanju bedaki niso pozorni niti na

<sup>23</sup> V Aristotelovi *Nikomahovi etiki* (V, 1137b) beremo: "Za nedoločene stvari je potrebno tudi nedoločeno merilo, ki ga uporabljajo pri gradnji hiš na Lesbosu: le-to ni togo, ampak se prilagaja obliki kamna. Tako se mora tudi odločitev prilagoditi dejanskemu stanju." (Sl. prevod K. Gantarja, CZ, 1964, str. 205.)

najvišje resnice niti na najnižje, neizobraženi premetenci posvečajo pozornost najnižjim resnicam, a ne vidijo prvih, nespametni izobraženci izpeljujejo iz najvišjih resnic najnižje, modrijani pa iz najnižjih najvišje. Toda splošne resnice so večne, posamezne pa se vsak hip spreminjajo v lažne; večne resnice so nad naravo, saj je v naravi vse gibljivo in spremenljivo.

Torej se dobro sklada z resničnim in si z njim deli moč in lastnosti. Zato bedak, ki resnice ne pozna niti v splošnem niti v posameznem, vedno plačuje davek za svojo predrznost. Neizobraženemu premetencu, ki dojame posamezne resnice in ne pozna splošnih, bo ista zvitost, ki mu danes koristi, jutri škodovala. Nespametni izobraženci, ki od splošnih resnic togo napredujejo naravnost k posamičnim, se zlomijo ob zapletenosti življenja. Toda modrijani, ki so tudi pri zavutih in negotovih poteh dejavnosti stalno naravnani na skladnost z večno resnico, uberejo pot okoli, kjer ne morejo napredovati premočrtno, in sprejmejo odločitve, ki se dolgoročno izkažejo za koristne, kolikor to dopušča narava.

Glede na to, kar smo povedali, ne ravnajo prav tisti, ki metodo razsojanja, ki jo uporablja znanost, prenašajo na področje praktičnih dejavnosti: sami vrednotijo vse v skladu z razumom, medtem ko ljudem, katerih dobršen del je bedakov, ne vlada pretehtana odločitev, ampak poželenje in naključje. Ljudje, ki so predani znanosti, presojujejo o stvareh, kakršne bi morale biti, vendar se te največkrat pripetijo na slepo. Ker niso nikoli gojili občega čuta, nikoli sledili verjetnemu in so zadovoljni z eno resnico, je zanje povsem nepomembno, kar ljudje na splošno menijo o tem, kar je v presoji, in tudi, ali se jim to tudi zdi resnično. Takšna drža se je štela za vredno ostre obsodbe ne samo pri zasebnikih, temveč tudi pri knezih in suverenih in je včasih povzročila veliko škode in hudega. Ko je francoski kralj Henrik III. dal sredi zbora generalnih stanov umoriti vojvodo Henrija de Guisa, zelo priljubljenega plemiča, ki mu je bila javno obljubljena zaščita, in čeprav so to dejanje podpirali pravični razlogi, ki pa niso bili jasno razvidni,<sup>24</sup> je kardinal Ludovico Madrucci, zelo izveden v državnih zadevah, ko je sporočilo o tem prišlo v Rim, dogodek označil s temi besedami: "Ni skrb vladarjev le, da so stvari resnične in pravične, ampak da so takšne tudi videti." Kako zelo modre so bile te resnične besede, so potrdile nesreče, ki so zatem prizadele kraljestvo Francije.

Rimljani, zelo modri v zadevah praktične modrosti, so se upravičeno spraševali, kaj je videti in tako so sodniki in senatorji svoje odločitve začenjali z besedama "videti je".

---

<sup>24</sup> Gre za epizodo iz francoske verske vojne. Henrik de Guise (1550-1588) se je boril na katoliški strani in bil eden od pripravjalcev pokola hugenotov na šentjernejsko noč in ustanovitelj Katoliške lige. Na račun njegove verske vneme je njegova slava kasneje tako zrasla, da je zasenčila kraljevo. Ker je skušal program Lige vsiliti kralju, ga je ta dal umoriti.



Torej, da sklenemo vse to: filozofi, ki so jih nekoč zaradi odličnega poznavanja najpomembnejšega imenovali "politični", po poimenovanju celote javnih zadev<sup>25</sup>, so kasneje dobili ime po majhnem delu Aten in se imenovali peripatetiki in akademiki, po kraju, kjer so poučevali. Tedaj so vedo o logiki, naravi in morali prilagodili potrebam civilne praktične modrosti. Danes so se pri nas vrnili k antičnim fizikom.

Nekoč so poučevali trojno filozofijo tako, da je pospeševala govorništvo; dva največja govornika dveh najodličnejših jezikov, tako izhaja Demosten iz Likeja in Cicero iz Akademije. Danes poučujejo s tako metodo, da z njo izsušijo vire vsakega prepričljivega, bogatega, ostromnega, umetelnega, jasnega, vzvišenega, značajnega in ognjevitega govora in razum poslušalcev oblikujejo podobno kot:

"naša dekleta, ki nanje matere kričijo:  
'Navzdol ramena! Prsi si tesno zveži,  
da vitkejšo boš videti postave!  
In če katera bujnih je oblin,  
se derejo nad njo: 'Ne jej preveč,  
že zdaj si močna kakor športnica!'  
Čprav jo je narava obdarila,  
bi radi trsko naredili iz nje."<sup>26</sup>

Na to, kar zadeva pametno ravnanje v javnem življenju, bi morda zelo učeni ljudje ugovarjali, da hočem dvorjane, ne filozofov, da mi ni mar za resnico in hočem slediti videzu, zatajiti vrlino v imenu njenega privida. Nikakor ne! Če že, bi želel, da so tudi na dvoru filozofi, pripravljeni skrbeti za resnico, kot se kaže, in slediti poštenju na način, ki ga vsi odobravajo.

Glede govorništva prav ti isti ljudje mislijo, da njihova študijska metoda ne samo nima nobene pomanjkljivosti, ampak zatrjujejo, da prinaša zelo veliko korist. "Koliko bolje je namreč," pravijo, "z resničnimi razlogi storiti duhu silo, ki je tesno združena z razumom in ki je od duha ni več mogoče ločiti, kot pa ga ukloniti tistim govorniškimi dražilom in ognjevitim zgovornostim, saj se povrne v prejšnje stanje, brž ko ta ugasnejo."

Toda, kaj storiti, če se govorništvo ne dotika le razumskega dela, ampak duše v celoti? Razum je moč ujeti s tankimi mrežami resničnega, medtem ko dušo uklonijo in ugrabijo le zajetne govorniške naprave. Govorništvo je namreč zmožnost prepričati o tem, da je treba opravljati dolžnost, in prepričljiv je, kdor vnese v poslušalca takšno notranjo naravnost, kakršno hoče. Modri jani se pustijo prepričati po lastni volji, ki zelo poslušno sledi

<sup>25</sup> Tj. po polisu.

<sup>26</sup> Terencij: *Evnuh*, II. 23-26. Prevedel Kajetan Gantar v *Publij Terencij Afričan: Evnuh*, Obzorja, Maribor, 1987, str. 28.

razumu; zato jim zadostuje, če jih o dolžnosti poučiš, da bi jo opravili.

Ampak množico in ljudstvo zgrabi in potegne za seboj sla, ki je divja in viharna; ker je to bolezen duha, ki ga okuži telo, duh sledi njegovi naravi in tega ni mogoče odpraviti drugače kot s telesnimi dejavniki. Zato je treba ljudstvo za ljubezen pridobiti s telesnimi podobami, ko namreč enkrat ljubi, ga je zlahka moč poučiti, da verjame; ko verjame in ljubi, ga je treba podžigati, da s svojo običajno silovitostjo hoče. Govornik, ki ni uspel v tem trojem, ni uspel prepričati.

Samo dvoje privede do dobre uporabe strasti duše, ki kot vse slabosti človekove notranjosti izhajajo iz sle, njihovega edinega vira: filozofija, ki v modrijanih umirja strasti tako, da se sprevržejo v vrline, in govorništvo, ki jih neti v ljudstvu, da opravlja dolžnosti, ki jih nalaga vrlina.

Ugovarjali bodo, da oblika držav danes ni več takšna, da bi v njih vladalo govorništvo kot pri svobodnih ljudstvih. Resnici na ljubo smo hvaležni vladarjem, ker nam ne vladajo z besedo, ampak z zakoni, toda prav v teh državah so zasloveli izvrstni govorniki z vzvišenim, vsestranskim in ognjevitim načinom govorjenja, ki so v veliko korist države in v največjo slavo jeziku blesteli zdaj na trgu, zdaj v senatu in na svetih shodih.

Toda povejmo, zakaj morda gre. Francozi imajo obilico besed za substanco, a substanca je po sebi toga, negibna in ne prenese primerjav. Zato ne morejo podžigati svojih govorov, saj se to ne zgodi brez navdušenja, in to silnega navdušenja, niti ne morejo poveličevati in česar koli poudarjati.

Tako tudi ne morejo spreminjati pomena besed, ker je substanca najvišji rod in ne ponuja nobenega srednjega termina, v katerem bi se srečale in združile skrajnosti primerjave. Pri samostalnikih te vrste zato ne morejo nastati metafore v eni besedi, tiste, ki nastanejo iz dveh, pa so največkrat trde. Ko skušajo govoriti v periodah, ne napravijo več kot le člene<sup>27</sup>; ne pišejo nič daljših verzov od tistih, ki jih imenujemo aleksandrinci, poleg tega, da so dvostišni, so nerodnejši in preprostejši od elegičnih dvostišij, saj en verz izraža eno misel in po dva se rimata. Od tega dvojega prvo zmanjšuje njihovo veličastnost, drugo resnobo. Francozi imajo le dve mesti naglasa v besedi, zadnji in predzadnji zlog, in ko mi naglasimo predpredzadnjega, oni prenesejo naglas na predzadnji zlog, kar naredi zvočnost jezika rahlo in pretanjeno, zaradi česar francoščina ni primerna ne za razširjene periode, ne za vzvišene verze.

Toda kakor ta jezik ne prenese vzvišenega in umetelnega sloga govora, tako je zelo primeren za preprosti slog. Ker je

---

<sup>27</sup> Perioda (*ambitus*) je zložen stavek, običajno sestavljen iz štirih členov (*membra*).

jezik bogat s samostalniki, natančneje s tistimi, ki označujejo to, kar so sholastiki imenovali abstraktne substance, francoščina lahko zajame najsplošnejše vidike stvari. Ker znanosti in umetnosti skušajo doseči najsplošnejše rodove stvari, je zelo primeren za poučevanje. Od tod izvira dejstvo, da Italijani hvalimo svoje govornike, ker govorijo večče, jasno in bogato, Francozi pa hvalijo svoje zaradi resničnosti njihovega mišljenja. Ko hočejo poimenovati zmožnost razuma, da hitro, primerno in posrečeno združuje ločeno, ki ji mi rečemo *ingenium*, oni pa *esprit*, ne cenijo moči razuma, ki je v povezovanju, ker se njihov pretanjeni razum ne odlikuje v sestavljanju, ampak v pretanjenosti mišljenja. Če ima v razpravi, vredni najboljših filozofov, prav tista stran, ki trdi, da jezik oblikuje duševne zmožnosti in ne duševne zmožnosti jezika,<sup>28</sup> potem so bili Francozi edini na svetu, ki so si z močjo svojega pretanjenega jezika lahko izmislili to novo kritiko, za katero se zdi, da je povsem prepojena z *espritom*, in analizo, ki je, kolikor je mogla, predmet matematike oropala vsega telesnega. Zato priporočajo govorništvo, ki je primerno njihovem jeziku zaradi svoje edinstvene resničnosti, pretanjenosti misli in deduktivne oblike.

Italijani smo obdarjeni z jezikom, ki vedno zbuja podobe, zato se samo Italijani odlikujejo pred vsemi narodi na svetu v slikarstvu, kiparstvu, arhitekturi in glasbi. Ta vedno živahen jezik s pomočjo primer ponese duha poslušalcev k stvarim, ki so med seboj zelo oddaljene in različne, zato so Italijani takoj za Španci najbolj duhovit narod. V umetelnem in vzvišenem slogu, namreč Herodotovem, Livijevem in Ciceronovem, se italijanski jezik lahko postavi z Guicciardinijem; v veličastnem in vznesenem Tukididovem, Demostenovem ali Salustijevem izražanju z drugimi avtorji; v atiški eleganci z Boccacciom, v novi liriki s Petrarko; po veličastnih zgodbah in lahkotnosti izraza Ariosto spominja na Homerja; Torquato posnema Vergilija v vzvišenih mislih in z božanskimi verzi. In mi naj ne bi izpopolnjevali jezika, ki je v vsem tem najlepši? Kdor se torej ne izobražuje za fiziko in mehaniko, ampak da bi služil državi na forumu, v senatu ali na svetih shodih, naj se kot deček ne zadržuje predolgo s študiji, ki jih poučujejo s to metodo. S pomočjo likov naj se nauči geometrije, da bi razvil zmožnosti duha, goji naj topiko in naj o naravi, človeku in državi v svobodnem in elegantnem slogu razpravlja z obeh strani, tako da obravnava, kar je v starih najbolj možno in najverjetnejše. Skratka, da ne bi mi vedeli več kot Stari, oni pa bili modrejši od nas, mi bolj naravnani na resnico, oni na govorništvo, bodimo v modrosti in govorništvu enaki Starim, v znanosti pa jih prekosimo.

<sup>28</sup> V vzporejanju *ingegno-esprit* ni težko prepoznati lingvistične različice teme sinteza-analiza, oz. geometrija oblik vs. analitična geometrija.

## 10. SLABOSTI UČBENIKOV O PRAKTIČNI MODROSTI

Do zdaj smo govorili o znanstvenih orodjih, zdaj bomo razpravljali o pripomočkih naše metode študijev. Bojim se, da je dejstvo, da so nam o mnogih snoveh, ki spadajo k praktični modrosti, na voljo učbeniki, naši študijski metodi bolj škodovale kot koristilo. Če je namreč o tistih stvareh, ki jih usmerja praktična modrost, pravil mnogo, so brez vrednosti, a če jih je malo, veljajo mnogo.

Kdor namerava zajeti vso praktično modrost v eno pravilo, se loteva ničevega opravila, ker praktična modrost presoja izhajajoč iz neskončnega števila okoliščin, zato nikdar ni zadosten noben poskus, da bi jih zajeli, pa če je še tako obširen. Poslušalci tovrstnih učiteljev se navadijo, da obtičijo pri splošnih pravilih, ničesar ni, kar bi se v praksi izkazalo za bolj nekoristno. Zato da bi bila pravila koristna za področja, ki temeljijo na praktični modrosti, kot so govorništvo, pesništvo in zgodovina, naj bodo kot razpotni Lari<sup>29</sup> in naj samo kažejo, kam in kako je treba iti, namreč s pomočjo filozofije k zrenju najboljše narave, kakršna je.

Ko so namreč gojili eno filozofijo, ali drugače povedano, ko so opazovali le najboljšo naravo, so pri Grkih, Latincih in pri nas sloveli najboljši pisatelji v vsaki vrsti teh umetnosti, toda ko so za vsako izmed njih sestavili pravila, se enako odlični pisatelji niso pojavili.

Skušajte dognati razlog za oboje in odkrili boste, da nisem povedal nič lažnega. Tisti, ki so si naložili odgovornost za ločitev umetnosti in ved, nekdam povezanih v naročju filozofije, od same filozofije in enih od drugih, se mi zdijo podobni tiranom, ki so se polastili velikega, bogatega in gosto naseljenega mesta sovražnikov in ga razrušili, da bi se obvarovali, njegove prebivalce pa razpršili po zelo oddaljenih vaseh – vse to zato, da se duhovi meščanov, ki so izgubili zaupanje v veličastnost in bogastvo svojega mesta in v svojo številnost, ne bi mogli niti povezati niti zarotiti ali drug drugemu pomagati.

*Prevedla Darja Šterbenc*

---

<sup>29</sup> *Lares compitales*, razpotni Lari, so božanstva, ki so jih upodabljali na razpotjih, da bi popotnikom označili pot, ki jo morajo slediti za doseg njihovega cilja. (Opombe zbral I. Pribac.)

## Prevodu Vica za popotnico

Spodobilo bi se, da bi prvi prevod drobca ustvarjalnega opusa Giambattista Vica (1668-1744) v slovenski jezik pospremili s študijo, ki bi orisala njegov ustvarjalni opus, določila njegovo mesto v zgodovinski topografiji "evropskega duha" in približala prevedeno besedilo slovenskemu bralcu. Naše raziskave, resda nedokončne, niso odkrile ne slovenskih prevodov ne samostojnih razprav slovenskih avtorjev, posvečenih Vicu, kar nas napeljuje na oceno, da je Vico v našem prostoru, če že ne prezrt, pa vsaj širšemu krogu bralcev zelo slabo znan avtor. Teh nekaj priložnostnih vrstic stvari ne bo spremeniло, morda pa bodo, skupaj s prevodom in uredniškimi opombami, zbudile vsaj nekaj zanimanja za tega avtorja.

Čeprav je Vico zunaj italofonske kulture včasih zapostavljen, nedvomno sodi med tiste ne ravno številne figure evropskega formata, ki jih hrani italijanska kulturna zakladnica na področju filozofije. Zdi se, da se ga še zdaj drži pečat življenjske usode, ki ga je odmaknila od velikih prizorišč evropskega duha na začetku dobe razsvetljenstva, ko je osamljen, daleč stran od intelektualno vznemirljivih dežel (Francija, Anglija, Nizozemska, Nemčija) in brez spodbudnih povratnih informacij, v Neaplju snoval svoje teorije o zgodovini, narodih, retoriki, vzgoji, teorije, ki bi – če bi takrat ob svojem času prišle v roke pravih bralcev – nedvomno zbudile mnogo pozornosti in produktivnih reakcij. *Fata sua habent libelli* in naše bralske je od njihovih težko

ločiti. Ni dovolj, da so teorije, ki jih kdo postavi, nove in prodorne; da bi postale zgodovino tvorne, morajo biti tudi znane in razširjene, kar našemu Neapeljčanu ni bilo usojeno. Nedvomno bi Vica danes brali z mnogo večjim zanimanjem in vnaprejšnjo naklonjenostjo, če bi bilo poznavanje njegovih iskanj med razsvetljenci 18. stoletja, ki jim je pripadal, izrazitejše. Ker ni bilo tako in je v Zgodovino vstopil šele, ko se je njegov čas iztekel, se še danes nagibamo k njegovi označitvi za kuriozni fenomen, ki nam lahko pove samo reči, ki jih povzete in razvite poznamo že od drugod, npr. pri Heglu. Takšno prepričanje pa učinkuje kot odveza od potrebe po seznanjanju z njim iz prve roke. Nesporno izvirnost njegovih iskanj in teorij sta razvrednotili umanjkana recepcija in ustvarjanje velike tradicije evropskega razsvetljenstva kot sinteze kartezijanskega racionalizma in angleškega empirizma. Vendar če je čas krize pravi čas za radikalno razmišljanje o njenih vzrokih, je zdajšnja kriza moderne civilizacije, ki se v veliki meri identificira z evolucijo kartezijanske filozofije, morda pravi čas za ovrednotenje Vicovih protikartezijanskih tez.

Za tematsko številko *Časopisa* o državljski vzgoji smo izbrali Vicov tekst, ki posega na področje vzgoje. Besedilo *O metodi študijev našega časa (De nostri temporis studiorum ratione)* je bilo najprej otvoritveno predavanje v študijsko leto 1708-09 na neapeljski kraljevi univerzi. Po običaju, ki je veljal na tej univerzi, je vsako študijsko leto svečano otvoril nosilec katedre za retoriko s predavanjem o temi, ki si jo je sam izbral. Za Vica, ki je tedaj zasedal to mesto, je bilo to predavanje že sedmo po vrsti od vsega osmih in edino med njimi, za katerega so menili, da je vredno natisa, tako da je leto zatem v razširjeni obliki izšlo na stroške univerze. Obenem je to njegovo prvo pomembnejše delo, ki že napoveduje avtorja *Nove znanosti* (prvič izdane leta 1725) in prvo delo, v katerem je predstavil osnovne obrise svoje kritike univerzalističnih pretenzij Descartesove znanstvene metodologije.

Tema, ki si jo je Vico izbral za svoj nagovor študentom v *De nostri*, je primerjava sodobnih in antičnih metod poučevanja, kar razpravo uvršča v konec zgodovinskega spora med modernimi in Starimi, v katerem se je porajala moderna doba. Vico v tej primerjavi izpostavi soočenje zametkov modernega scientizma in antične humanistične tradicije, matematično analitični racionalizem, ki ga najizvrstneje zastopa Descartes, in tradicijo praktične filozofije, ki človeške zadeve izvzema iz območja uveljavljanja strogih meril razuma. Vzgoja in poučevanje sodita na področje človeških zadev in Vico iz tega naredi potrebne sklepe.

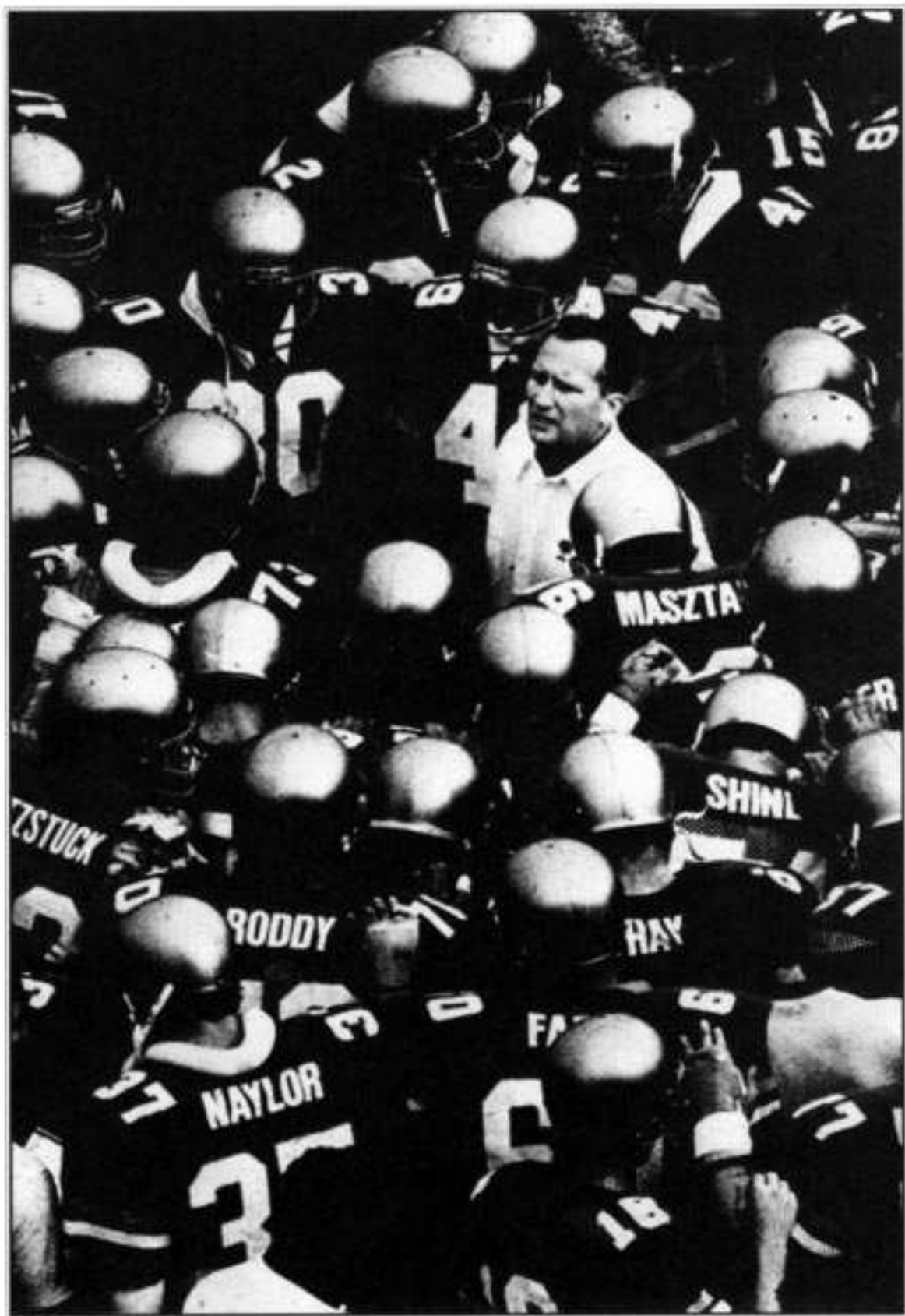
*O metodi študijev našega časa* sodi med najbolj bleščeče zagovore humanistike, kar jih je bilo kdaj napisanih, in obenem klasično besedilo pedagogike, saj velja za najpomembnejši esej

o vprašanjih vzgoje med Lockovimi *Mislimi o vzgoji* (1693) in Rousseaujevim *Emilom ali o vzgoji* (1762). V njem Neapeljčan anticipira tezo, ki je bila splošno sprejeta šele mnogo kasneje, da otrok ni pomanjšani odrasel. Zato ni naključje, da je pričujoči prevod narejen po izdaji, ki je našla mesto v zbirki "Klasiki pedagogike".

Pričujoči prevod, ni prevod celotnega besedila Vicove razprave. Ker bi celotno besedilo preseglo dolžinske okvire objav v *Časopisu*, smo se skladno s temo, ki se ji posveča ta številka, odločili za izbor tistih poglavij, ki po naši presoji bralcu omogočijo spoznati osnovno Vicovo argumentacijsko smer. Izbrali smo prve štiri, sedmo in deseto poglavje od skupno petnajstih, ki jih obsega Vicova razprava (razdelitev na poglavja sicer ni Vicova, nastala je kasneje).

Da bi si bralec lažje ustvaril vtis o celotni razpravi, navedimo še naslove neprevedenih poglavij: 5. Analiza, 6. Kakšne slabosti prinaša naša metoda študijev medicini, 8. Pesništvo, 9. Krščanska teologija, 11. Pravožnanstvo, 12. Odlični modeli umetnikov, 13. Tipografske črke, 14. Univerza študijev in 15. Sklep razprave.

*Igor Pribac*





# Družbene spremembe, thimos, šola

## DILEME DEFINIRANJA

Državljska vzgoja je bolj problem kot koncept. Kajti kakor hitro jo obravnavamo kot koncept, pride do skoraj nepremostljivih nestrinjanj z neizogibnim političnim ali ideološkim označevalcem. To je še posebej jasno zdaj, ko je državljanska vzgoja predmet številnih razprav v tej zvezi in ko udeleženci razprav soočajo dinamične družbene spremembe s problematiko vzgoje in izobraževanja, ki je skorajda sinonimna s problematiko šolstva. Zdi se namreč, da bolj ko postaja dokaj razvidno, da šola kot sistemska institucija v ne povsem obvladljivih interakcijah v kompleksnem omrežju družbenih sistemov nima privilegiranega vsedoločujočega vpliva, bolj postaja naslovnica velikih zahtev in pričakovanj. Seveda ne zato, ker bi kdo resno verjel, da te zahteve in pričakovanja šola lahko izpolni, temveč zato, ker za njihovo izpolnitev nihče ne more postaviti ničesar nadomestnega, konec koncev pa na kaj takšnega danes tudi nihče resno ne pomišlja.

Za določenimi zahtevami in pričakovanji od *državljske vzgoje* lahko največkrat slutimo iskanja tiste formule, v kateri strokovni, politični, civilnodružbeni in drugi udeleženci razprav vidijo možnost, da bi šolski sistem izravnal strukturna neskladja, kontradikcije, paradokсне zagate in dileme, ki so jih domnevno prinesle družbene spremembe. Negativni vidiki sprememb se

seveda, kot že tolikokrat v meščanski zgodovini, v veliki meri nanašajo na mlade generacije. Kolikor negativni učinki sprememb niso že očitni, pa so vsaj predvideni kot možnost. Od tu naprej je seveda mogoče razpravljati, v kolikšni meri gre za negativne vplive, ki jih je npr. mogoče opredeliti kot regresivne pojave, in v kolikšni meri je "negativnost" posameznih pojavov med mladino pravzaprav samo stvar zaznave v nekem danem vrednostnem sistemu, v neki dani politični kulturi ipd. V vsakem primeru je jasno, da se kakršnekoli zaznave družbenih sprememb prevajajo v zahteve na račun šole, ki naj z odzivom na sedanje probleme razreši vprašanje prihodnosti mladine. Pri tem niti ni toliko pomembno, koliko gre ravno za državljansko vzgojo (*citizenship education*) in koliko za *diskurz o posebnem poslanstvu šole*, ki naj bi v presežku posredovanja znanja oblikovala osebnosti, reproducirala tradicije in vplivala na zmanjševanje socialno nezaželenih pojavov. To, kar smo imenovali zagate, dileme in kontradikcije, ki se vpisujejo v polje intenzivnih dialogov o vlogi in poslanstvu šole, pa seveda ni nekaj tem dialogom zunanjega. Nasprotno! Prav ta dialoška kontroverznost odseva širok spekter socialnih premikov, razkrajanja in utrjevanja ideoloških predstav in iz tega izvirajočih nasprotujočih si strategij privajanja prihodnosti. Slej ko prej torej pogled s točke šole, v kateri se križajo različne strategije in interesi, ki te strategije utemeljujejo, odkriva premeščanje in razmeščanje družbenih dejavnikov, katerih soočanje je treba vsaj občasno reševati preprosto v sferi političnega odločanja. Če je le-to demokratično in torej pluralistično, se nam glede na naravo predmeta razprave in odločanja lahko pokaže, da se problem državljanske vzgoje umešča v samo jedro različnih razumevanj demokracije in njenih funkcij. Iz tega pa sledi, da določanje ciljev, smotrov, vloge in funkcij te vzgoje v politični sferi hkrati opravlja vlogo razmeščanja v demokratičnem sistemu reprezentiranih družbenih subjektov in vlogo objekta, okoli katerega se odvija oblikovanje konsenza. "Objekt" je tu pravzaprav prihodnost, ki pa je "po naravi stvari" opredeljena s subjektivno poanto. Oblikovanje konsenza potemtakem povnanja različne subjekte in njihove pozicije, kar na drugi – recimo filozofski – ravni ponazarja abstraktna dognanja o koncu enotnega subjekta in o vzponu subjektivnega kot predvsem oznake možnih bežnih, začnih diskurzivnih pozicij z recimo socio-loško opaznimi vsebinami in posledicami. Pri tem je jasno, da taka vzajemna določenost subjektivno-objektnih razmerij vpliva na to, da je konsenz vedno samo začasen in morda nikoli uravnotežen ter v svoji začasnosti določen s posameznimi trenutno bolj dominantnimi političnimi pozicijami in s pogledi na prihodnost prav tako ne nespremenljivih subjektov, vzpostavlja-jočih se v npr. javnem diskurzu. (Srečevanje javnih diskurzov

je namreč tisto, kar nas tu zanima, jasno pa je, da teorija subjektivnega s takšnim izhodiščem odpira vrsto drugih razsežnosti, ki lahko zadevajo npr. estetiko, upravljanje proizvodnje, individualno psihološke vidike itd.)

Govoreč zelo na splošno torej lahko rečemo, da je državljanska vzgoja bolj kot koncept predvsem nekakšen skupni imenovalac, nekaj,

kar naj na eni strani utemelji funkcijo šole in na drugi vsaj na videz reši probleme širokega spektra vrste družbenih agensov, npr. od problemov staršev do tistih, ki so domena institucionalnih dejavnikov. Vsi ti pogosto vidijo razloge za probleme, s katerimi se ukvarjajo, v tem, da "šola svojih nalog ne opravlja zadovoljivo". Evidenca, na katero se v tem pogledu sklicujemo, seveda ni in ne more biti kdo ve kako znanstvena, je kratko malo navzoča v prostoru javnosti, kjer se nenehno ohranja kot konstitutivna tematika, ki si jo podajata civilna in politična družba. Verjetno bi lahko govorili o tem, da je vedno bilo tako, vsaj odkar poznamo obvezno šolstvo.

Vendar pa ta trditev ne bi pojasnila ničesar drugega, razen tega morda, da sta tako nekoč ožja kot sedanja širša in morda bolj pluralna javnost navsezadnje označeni s podobnimi stvarmi v območju javnega interesa, kar ne more izpodbiti relativne novosti problemov.

Kako torej potemtakem definirati državljansko vzgojo, ki se na koncu vendarle mora vzpostaviti znotraj šolskega prostora



kot odgovor na najsplošnejše zahteve in pričakovanja širokega spektra zaznavnih družbenih interesov, ki se navadno prevedejo v politično in pravno opredelitev šolskega sistema? Na abstraktni ravni, na kakršni se običajno izrekajo takšne opredelitve (na primer v obliki zakonodaje, odločitev strokovnih in upravnih teles državnega aparata), gre potemtakem za neko *podobo državljana*. Glede na neodmisljivost obvezne šole kot sestavine družbe v večjem delu sveta je torej že v samem pojmu državljana vsebovana kategorija, v katero je vpisano vsaj minimalno obdobje šolanja. Ali drugače: državljeni se med seboj razpoznavajo tudi kot (nekdanji) učenci šole, v njihov državljanski status je skoraj povsem neizogibno vpisano šolanje. Med drugim je nas vse torej šola v veliki meri kvalificirala za državljanje, hkrati s tem, ko nas je kvalificirala še za kaj drugega, kot npr. predvsem za poklic. Pa tudi nasprotno je v ne tako neopaznem marginalnem pojavu asocijalnih oblik vedenja, hočeš-nočeš udeležena šola – če nič drugega kot prostor, kjer se simptomi asocijalnosti pri posameznikih navadno najprej razvidno pokažejo. Posebna državljanska vzgoja, ki v vsej zgodovini obveznega šolstva ni bila vedno izrecno kurikularno organizirana, v sedanjih gibanjih bodisi za dopolnitev bodisi za reformo šole postaja ravno v tej obliki, torej kot del celotnega šolskega kurikulumu, objekt zahtev, pričakovanj in številnih problematizacij, ki jih ponazarjajo tudi številne polemike. Državljanska vzgoja kot sestavina kurikulumu potemtakem ni izčrpno definirana, temveč je definirano samo njeno mesto, njena funkcija pa samo in *abstracto*. Upošteva je vsebovanost šolanja v kategoriji državljanstva bi potemtakem bilo mogoče govoriti o dokončni definiciji državljanske vzgoje samo v primeru, ko bi bilo mogoče konstruirati enotno in končno veljavno definicijo šole na sploh. Kljub posameznim poskusom izdelave takih definicij šole in njenega smisla, ki so “uspeli” samo v strogo vzeto ideološkem kontekstu, je definicijska odprtost državljanske vzgoje torej jasen indikator nemožnosti dokončnega dogovora o “najbolj pravi šoli” in konsenza o njenem smislu. Na drugi strani pa je, kot smo že namignili, državljanska vzgoja domnevni odgovor na dileme, ki jih prinašajo družbene spremembe.

## ZAHODNE IN “NOVE DEMOKRACIJE”

Na preseku med pozitivnim sociološkim diskurzom in legalističnim in politološko obarvanim diskurzom bi lahko govorili o sistemsko pogojeni vlogi in funkcijah šole oz. vzgoje in izobraževanja. Tovrstni diskurz, ki se kaže kot racionalen, ki je hkrati produktiven v tem pogledu, da omogoča artikulacijo in formuliranje bodisi točk konsenza bodisi spornih točk, pravzaprav ponazarja

instanci, na kateri gre za obvladovanje družbenih razmerij. Na mesto te instance se lahko umesti z monistično ideologijo podkrepjeno gospostvo, lahko pa tudi mehanizmi demokratičnega odločanja. Na kratko bi lahko rekli, da se v tej determinirajoči instanci niti prva niti druga enačica ne moreta uresničiti v čisti obliki. Preprosto povedano gre za poobčeno resnico modernističnih družb, po katerih ni mogoča takšna diktatura, ki bi povsem izkoreninila težnje po demokraciji niti ne takšna demokracija, ki bi povsem izkoreninila težnje po diktaturi oziroma kakršnikoli še monopolizaciji oblasti. Pustimo konceptualne probleme, ki se nakazujejo od tu naprej, ob strani in povzemimo sintezno ugotovitev Francisa Fukuyame, ki z optimizmom, ob katerem se sicer ne moremo odreči skeptičnim impulzom, ugotavlja, da je svetovna zgodovina dosegla točko univerzalnosti, na kateri si ni mogoče več misliti alternative liberalni demokraciji. (Fukuyama, 1992) Ta diagnoza "stanja svetovne zgodovine", ki jo je kot kategorijo Fukuyama izrecno povzel po Heglu (oz. po Kojevovi interpretaciji Hegla), je kajpak sploh postala mogoča spričo *dogajanj*, v katerih je propadla politična alternativa zahodni demokraciji in ekonomska alternativa kapitalizmu. Ali so ta *dogajanja* – t.j. razpad socializma (s hkratnim umikom z oblasti vrste diktatur predvsem v Latinski Ameriki) – dovoljšen nadomestek konceptov, ki bi zadostno utemeljili realiteto pojma univerzalne zgodovine, je seveda stvar posebne razprave.

Za naš namen lahko iz tega izpeljemo ugotovitev, ki jo Fukuyamovo razmišljanje vsaj legitimira, če že ne dokazuje, da je pravzaprav nesmiselno iskati kakršnekoli oblike in mehanizme družbene organizacije, ki bi bila "boljša kot liberalna demokracija". Družbene spremembe so v kumulativnem pogledu posledica gospodarskega vzpona, tehnoloških skokov v povezavi z daljnosežnimi učinki razvoja medijev in informacijskih sistemov in ne nazadnje tistega fenomena povojne zgodovine, ki ga je za to pristojna teorija poimenovala *eksplozija izobraževanja*. Na splošno bi bila slika vzročne strukture aktualnih družbenih sprememb zelo pomanjkljiva, če ne bi upoštevali širokega spektra političnih gibanj in kulturnih odzivov, ki so se npr. najočitneje pokazali v znamenitih dogajanjih konec šestdesetih let in označili spremenjeno konstitucijo agensov družbene dinamike. Naj bo kakorkoli že, vse te družbene spremembe prinašajo kvalitativno nove probleme in dileme ter zahtevajo subtilnejše mehanizme organizacije družbe. V vsakem primeru pa ti mehanizmi po bistvu ostajajo demokracija, ki se nam torej zdaj kaže kot neizbežen okvir obstoja "post-moderne družbe".

Na ravni, na kateri se zdaj gibljemo v našem razmišljanju, nam omenjeni Fukuyama daje iztočnico za ugotovitev, da se v okviru demokracije lahko razvijejo subtilnejši mehanizmi za ohranjanje in razvijanje družbenih vezi:

“Želja po pripoznanju se nam na prvi pogled lahko zdi nenavaden koncept, vendar pa je tako star kot tradicija zahodne politične filozofije in tvori običajni del človeške osebnosti. Najprej jo je opisal Platon v *Državi*, ko je pripomnil, da je duša sestavljena iz treh delov, želečega, razumskega in iz dela, ki ga je poimenoval *thimos*, ali 'duhovnost'. Veliko človeškega obnašanja bi lahko razložili kot kombinacijo prvih dveh delov, želje in razuma: želja vodi ljudi k iskanju stvari zunaj sebe, medtem ko jim razum

ali kalkulacija kaže poti k temu, da si jih pridobijo. Toda poleg tega človeška bitja iščejo pripoznanje svoje lastne vrednosti ali vrednosti ljudi, stvari ali načel, v katera investirajo vrednost. Težnjo k investiranju sebstva z določeno vrednoto in k zahtevi po pripoznanju te vrednote v današnjem poljudnem jeziku imenujemo 'samospoštovanje'. Nagnjenje k občutenju samospoštovanja izvira iz tistega dela duše, ki se imenuje *thimos*.” (Fukuyama, 1992, XVI-XVII.)

## Uvod.

Najbolj pereče vprašanje ljudske izobrazbe je gotovo vprašanje državljanske vzgoje. Široke ljudske množice so prišle potom razvoja demokratične misli in socialne revolucije po svetovni vojni do merodajnega vpliva na vlado držav in narodov. Stanovi, ki so bili pred kratkim še pod varuštvom in duševnim vodstvom višjih, privilegiranih stanov, so se osamosvojili, delavec in kmet sta dobila politične pravice, narodi, ki so še pred kratkim služili tujim gosposkim narodom, so dobili ob svetovnem prevratu samostojne države. Nič ni zato tako potrebno, kakor da dobijo ti sloji in državljani novih držav prejkoslej zadostno politično in državljansko izobrazbo, da bodo sposobni izvrševati svoje nove pravice in dolžnosti. Moderna demokracija, ki je na celi črti zmagala nad absolutizmom in fevdalizmom povsod, ni samo pravica, temveč tudi visoka etična naloga. Vredni je bodo le narodi in sloji, ki se bodo na njo pripravljali z globokoresno državljansko vzgojo in naobrazbo.

Ker Fukuyama dosledno poudarja, da se je na raven uni-

verzalne zgodovine uvrstila *liberalna* demokracija, ostaja zvest izročilu tradicionalnega in pravzaprav tudi sodobnejšega liberalizma, po katerem sta svoboda in enakost vrednoti, ki ju ni mogoče nikoli povsem uravnorežiti, pri čemer tu ne gre za samo načelo enakosti pred Zakonom. Imperativ svobode (posameznika) izključuje izenačevanje ljudi na ekonomskem področju, glede njihovih družbenih vlog itd. Izpolnitev *thimosa*, ki je mogoča v demokraciji, je tako hkrati izvir razcepov in konfliktov:

“Obstoj moralne razsežnost človekove osebnosti, ki nenehno vrednoti sebe in druge, pa ne pomeni, da gre za kakršnokoli strinjanje o bistvenih sestavinah moralnosti. V svetu *thimičnih* moralnih sebstev gre za nenehno nestrinjanje, prepir in za jezo drugih na druge spričo množice velikih in majhnih vprašanj. Torej je *thimos*, celo v svojih skromnejših manifestacijah, začetna točka za konflikt med ljudmi.” (Fukuyama, 1992, 181-182.)

Še v skladu s Fukuyamovim besedilom lahko govorimo o transponiranju *thimosa* z individualne na kolektivno raven. Razpravljanje o konturah državljanske vzgoje vključuje obe ravni problema *thimičnega*. Vendar je tu potrebna aktualna distinkcija. Čeprav se tako zahodne demokracije kot t.im. nove demokracije soočajo s problemi reformulacije pojma državljanstva spričo globalnih sprememb, pa je med obema skupinama demokratičnih sistemov pomembna razlika. Medtem ko v zahodnih demokracijah vsaj v načelnem pogledu socialna neenakost (z izjemo njenih drastičnih manifestacij, npr. glede problemov brezdomcev) ni predmet večjih sporov, temveč je kvečjemu stvar kanalizirane in obvladane konfliktnosti, pa so “nove demokracije”, kot t.i. prehodne družbe vse po vrsti izpostavljene bolj in manj radikalnim procesom *nastajanja* novih velikih socialnih razlik. Če k temu prištejemo še dejstvo, da ta proces v številnih pogledih spominja na zgodnji kapitalizem, je razumljivo, da je to vir nezadovoljstva ogrožene večine, ki nahaja svojo artikulacijo prav v razsežnosti moralnega, ali kot bi rekli s Fukuyamo, v območju *thimosa*. Spričo tega je jasno, da je v takih okoliščinah težje izoblikovati konsenz o državljanski vzgoji, ki naj torej v najboljšem primeru posamezniku omogoči razumevanje družbenih kompleksnosti, ga obožuje s sposobnostjo participacije v demokratičnem sistemu (vključno z zmožnostjo, da se individualno ali kolektivno postavi za svoje pravice človeka in državljana) in ga nauči tolerantnega obravnavanja razlik – da torej svoje samospoštovanje uveljavlja s spoštovanjem drugih in drugačnih. Medtem ko so pravkar strnjeno označeni smotri državljanske vzgoje pragmatični okvir, ki vsaj omogoča tvorbo osnovnega konsenza, pa je v “novih demokracijah” tako opredeljena državljanska vzgoja razlog za sumničenja, da so “v ozadju” takega koncepta skriti nameni. Na podlagi razraščajoče se družbene neenakosti se potemtakem tvorijo nove ideologije, ki računajo ravno na moralno ogorčenje in seveda ponujajo poudarjene vzorce identitete za ranjeno množično samospoštovanje in nabuhle moralne imperitive za obvladovanje “nemoralnih posameznikov”, ki se vzpenjajo nad družbo. Če pri tem upoštevamo še, da vse “nove demokracije” prav zdaj hočeš-nočeš morajo, veliko obsežneje kot zahodne,

reformirati svoje šolske sisteme, je jasno, da se prav šolsko polje odpira hudim političnim spopadom. Področje državljanske vzgoje pa je potemtakem tisto, ki v novih razmerah vendarle veljavnih političnih svoboščin in svobode govora priključuje na dan politične in tudi druge (npr. cerkev) zagovornike "moralne odrešitve". Skupni imenovalec tovrstnih družbenih subjektov je sklicevanje na paradigme vrednot iz časov pred uvedbo socializma, kar seveda vključuje verske tradicije, ruralne ideale in patriarhalnost, kar se v političnem pogledu navadno spaja z ideologijo nacionalizma.

*Če je torej aktualna razprava o državljanski vzgoji – recimo v Evropi – na zahodni strani osrediščena z vprašanji posredovanja liberalno-demokratičnih vrednot, pa je v kontekstu novih demokracij na delu spor o pomenu same demokracije.* Čeprav je gotovo, da se tudi v razprave na Zahodu vmešavajo zagovorniki tradicionalizma in kratkomalo moralizma, pa gre vendarle predvsem za razpravo o registrih splošno sprejemljivih vrednot. Zato se v nadaljevanju razprava tudi lahko bolj usmeri k problematiki, ki v večji meri zadeva vprašanja same zmožnosti šole, da v demokraciji deluje demokratično. Postavitev dialoških pozicij v "novih demokracijah" se od navedenih razlikuje tako, da zagovorniki vzgojnih konceptov hkrati s svojo projekcijo državljanske vzgoje ponujajo tudi lastno definicijo demokracije, ki izključuje druge tovrstne definicije. V tem dialogu se prav tako jasno kaže prav konfliktni učinek *thimičnega* aspekta na ozadju socialistične preteklosti: v dialoških pozicijah se kažejo *razmerja nepripoznavanja med nasprotniki*. Na primer v Sloveniji zagovorniki katoliške zasnove vzgoje, ki ga prikazujejo kot stvar kulturne tradicije naroda kot edinega pristopa z jasno duhovno komponento ipd., vse druge nekatoliške pristope reducirajo na skupni imenovalec "komunizma". Tu gre za specifično artikulacijo dokaj splošnega pojava v nekdanjih socialističnih državah, kjer v velikem delu spektra dialoga o državljanski vzgoji v šoli naletimo na stališča o nujnosti "spremembe človeka", ki da ga je socializem skazil. V takšnem diskurzu torej lahko v otipljivi obliki lahko razpoznamo strukturne zakonitosti, četudi nemara ne bi hoteli verjeti v njihov obstoj. V diskurzivni formi namreč vidimo enake koncepte in formule kot so bile tiste, ki so jih izoblikovali nekdanji socialistični ideologi in apologeti, ki so prav tako vseskozi "spreminjali človeka". Zdaj je spremenjen samo ideološki predznak in vsaj za zdaj ta pristop nima za seboj monolitnega instrumentarija državne prisile, čeprav ni mogoče spregledati, da ravno ta "vzgojni pristop celovite spremembe človeka" tvori jedro politične ambicije po homogenizaciji družbe.



## MORALNA PANIKA

V razpravi o državljanski vzgoji, ki se konec koncev izreka tudi kot razprava o zmožnosti šol nasploh, da oblikujejo "socialno in moralno kvalificirane ljudi", potemtakem v "novih demokracijah" odmevajo nekdanja ideološka nasprotja. Lahko bi rekli, da se ideološka hladna vojna zdaj nadaljuje znotraj nekdanjih socialističnih držav. Pri tem se ne izgublajo samo tisti redki pozitivni vidiki predstav o družbi, ki jih je nedvomno vseboval tudi socializem, ampak žal tudi elementi solidarnostnih in liberalnih vrednot, ki so spontano vzniknile v t.i. gibanjih civilne družbe proti enopartijskim sistemom v osemdesetih letih. Vendar pa se na obeh straneh nekdanje železne zavese določenost razprave o državljanski vzgoji v neki točki vendarle izenačuje. Pritisk na šolo spregleduje, da v *spremenjeni sintaksi družbenih razmerij* šola kratko malo nikoli ne more zadovoljivo odgovoriti na obsežne zahteve glede "oblikovanja državljanov", ker šola kratkomalo ni več to, kar je bila pred strukturnimi spremembami. Na zunaj bi ta položaj šole lahko pojasnili z Debrayevo mislijo "prehodu iz grafosfere v videosfero" (Debray, 1994, str. 24), kar pomeni, da sam pedagoški proces ne more več delovati, če še poteka kot zgolj verbalno in nemara celo kot avtoritativno prepričevanje. S prilagojenimi novimi dialoški pristopi in drugimi novimi strategijami, ki spreminjajo šolanje v nekakšen trajen eksperiment, pa je težko jamčiti karkoli vnaprej. Predvsem ni mogoče jamčiti nikakršne "trdne morale" tudi, če bi si jo zastavili za cilj, ki ga je treba doseči.

Medijska družba, kar je eno od poimenovanj spremenjenega sveta, je dejstvo, je pravzaprav forma postindustrijske družbene organizacije, njen izraz in hkrati komunikacijski sistem, ki so-omogoča delovanje te družbene organizacije. Na ravni *praxisa* so se vsa mračna predvidevanja, npr. orwelovskega tipa, o medijski družbi kot realizaciji zadnje stopnje manipulacije in zares totalnega gospostva izkazala za pravzaprav zmotna. Nasprotno, mediji pravzaprav "živijo" od pluralizma in ni dvoma, da jim za njihovo delovanje najbolj ustreza prav liberalna demokracija. Ali to tudi pomeni, da mediji tam, kjer demokracije ni, le-to proizvedejo, kar naj bi ilustriral prav razpad socializma, je seveda bolj zapleteno vprašanje, čigar razrešitev za naše razmišljanje ni kdo ve kako relevantna. Temu, da mediji s svojimi učinki na ohranjanje in širjenje množične kulture določajo sodobno družbo, je vsekakor težko ugovarjati. To pa pomeni, da se tudi šola kot institucija, v kateri je organiziran komunikacijski proces, nikakor ne more izogniti soočenju z mediji, upoštevanju njihovega delovanja na učence, še preden se ti vključijo v šolanje, in nadaljevanju tega delovanja hkrati z njihovim učno-vzgojnim procesom. Na drugi strani pa podobe

družbenih dogajanj, ki se iz dneva v dan reproducirajo v medijih, sprožajo odzive javnosti, ki se usmerjajo na šolo.

V tej zvezi je morda ustrezno opozoriti na vidik, ki ga je v zadnjem času poudaril Keith Tester v knjigi *Media, Culture and Morality*. Tester je iz nekoliko zgodnejše zgodovine medijske teorije (pri Stanleyu Cohenu, 1972) aktualiziral pojem "moralne panike". Po Cohenu naj bi šlo za ta pojav takrat, ko "neko stanje, epizoda, oseba ali skupina oseb" postanejo definirani kot "grožnja družbenim vrednotam in interesom". Cohen je ta svoj pojem ilustriral s primeri medijskih obravnav takratnih hipijev, hell-angels, modov in rockerjev. Tester uvede kritično recepcijo tega pojma:

Naj pojasnimo, da takrat, ko Cohen govori o vlogi medijev v moralni paniki, pravzaprav govori o tem, kako pride do tega, da so nekatere dejavnosti etiketirane kot deviantne, druge pa ne. Vse to oziranje po deviantnosti in podobah deviantnosti pomeni, da je Cohenova analiza moralne panike dokaj depolitizirana. Cohen posveča malo ali nič pozornosti možnosti, da ima moralna panika lahko kaj opraviti s širšimi družbenimi, političnimi in ekonomskimi dejavniki in ostaja zgolj preprosto pri naravi in pomenu deviantnosti (kakorkoli že je ta široka in pomembna)." (Tester, 1994, str. 84.)

Torej ravno v tem pogledu je pojem *moralne panike* lahko relevanten tudi v sedanjem kontekstu družbenih sprememb. Mediji v veliki meri spremenjeno stanje družbe, s tem pa hkrati ponujajo optiko za zasnovo družbenosti na sploh, izražajo v obliki registracije in s tem promocije pojavov, ki naj bi označevali "družbeno razmerja". Na drugi strani ne pozabimo, da so medijski programi v vrsti določenih pomenov, vznemirjajoči pojav sam na sebi. *Moralna panika* potemtakem v medijskih refleksih vedno znova najdeva "dokaze" svoje upravičenosti, pri čemer se seveda dogaja nekakšna množična represivna desublimacija, ki izvira iz kompleksnih frustracij in negotovosti ekonomskega in statusnega položaja posameznikov in celih kategorij družbenih skupin in slojev. To je potem podlaga za zahteve na račun šole, torej tiste izkušnje, ki je vsem v veliki meri skupna.

V novih demokracijah, v katerih je rez med preteklostjo in prihodnostjo nedvomno ostrejši kot na Zahodu, pa se v *moralno paniko* – kot recimo množično-psihološki fenomen – investirajo odrešujoče formule konservativne ali vsaj tradicionalistične provincije, ki pa se spopadajo z bolj pragmatično pobarvanimi projekcijami, izvirajočimi iz liberalnih delov javnosti in nemara ne nazadnje iz vrst samih vzgojno-izobraževalnih dejavnikov, katerih doseg učno-vzgojnega procesa je bolj razviden. Le-ta

nikakor ne more več inducirati unificirane "slike sveta", ne more vsiliti nobene povsem določene trdne morale. Novejši razvoj pedagoških postopkov pa pritrjuje temu, da se za zidovi šol utrjuje spoznanje o tem, da šola, poleg bolj ali manj učinkovitega posredovanja znanja, lahko predvsem razmešča poudarke, organizira komunikacijo, se  *vključuje v igro*, ki postaja prevladujoč obrazec sodobne tehnološke civilizacije.

"Cela desetletja je igra vlog v pedagoškem univerzumu ostajala nespremenjena in definirana. Profesor je govoril in učenci so poslušali. Vsakdo je imel svojo določeno vlogo. Stvari pa so se začele hitro razvijati od trenutka, ko je skolarizacija postala množična. Igra vlog se je začela diverzificirati, toda v temelju je ostala neko razmerje pozicij, to se na kratko pravi igra v pomenu 'illusio', ki karakterizira delovanje celotne družbe: igra v ludičnem pomenu, igra vpeta v igro na način mehanizma zobatih koles." (Porcher, 1994, str. 227.)

#### Kriza moderne države.

Novodobno življenje od renesance in reformacije naprej označuje poudarjanje vrednosti posameznika, individua, v mišljenju in življenju. Poudarjanje individualizma se je začelo na verskem polju in imelo za posledico cerkveno sekularizacijo, se nadaljevalo v filozofiji in doseglo svoj vrhunec v Kantu († 1804), ki je proglasil popolno avtonomijo (samoodločbo) človeka tudi v etiki. Zanikal se je naravni zakon in priznavali so se samo pozitivni zakoni družbe in države (Avg. Comte † 1857). Ker se je porinila enostransko samoodločba individua v ospredje, je bilo seveda samoumevno, da avtoritete (oblasti), obstoječe neodvisno od priznavanja posameznika, ni (ne verske, družinske in državne). Koliko taka obstoja, ima svoj izvor v popolnoma prostovoljni podreditvi posameznika, ne radi višjih ozirov, temveč le radi koristi, ki jo pričakuje posameznik od družine, naroda in države. Rousseau († 1778) izvaja vrednost vsake oblasti le iz medsebojne pogodbe, ki jo pa vsak drži le toliko časa, dokler mu koristi. Tako sta stopila na podlagi teh, vrednost individua pretiravajočih nazorov moderne filozofije, etike in sociologije v celotnem življenju korist in dobiček v ospredje.

Državljska vzgoja kot kurikularni element ali – kot je bilo slišati v zadnjem času tudi na tako avtoritativnih mestih, kot je na primer v Svetu Evrope – kot kultura šolskega procesa, se kajpak ne more izogniti temu kontekstu. Lahko se torej odvija predvsem kot igra državljskih vlog – igra pa ni mogoča brez svobodne volje drugega sodelujočega v igri, seveda na podlagi dogovorjenih pravil. Osnovna shema za državljsko vzgojo je tako dana, lahko je igra demokracije, iz te igre pa v učinku mora iziti moralnost kot izbira razmerja z drugim, različnim...

Kako pri tem doseči, da se *thimos* uveljavi kot razsežnost, v kateri igra uspeva tako, da se v njej konflikti razrešujejo, ne pa razplamtevajo, je seveda stvar in odgovornost pedagoške tehnike, organizacije in ne nazadnje pedagoške avtorefleksije. Kantov moralni imperativ tako postaja pravilo igre, svoboda pa nujnost.

**Darko Štrajn**, doktor filozofije, raziskovalec na Pedagoškem inštitutu pri Univerzi v Ljubljani.

LITERATURA

DEBRAY, Régis (1994): **Manifestes médiologiques**. Gallimard, Pariz.

EDWARDS, L., Munn P., Fogelman K. (ur.) (1994): **Education for Democratic Citizenship in Europe – New Challenges for Secondary Education**. Swets Publishing, Lisse.

FUKUYAMA, Francis (1992): **The End of History and the Last Man**. Penguin, Harmondsworth.

PORCHER, Louis (1994): **Télévision, culture, éducation**. Armand Collin, Pariz.

TESTER, Keith (1994): **Media, Culture and Morality**. Routledge, London, New York.

COHEN, Stanley (1972): **Folk Devils and Moral Panics**. MacGibbon & Kee, London.

## Predlogi v zvezi z državljanstvom

V zadnjem času se, četudi pogosto na precej nejasen način, dosti govori o "novem državljanstvu". Sprememba fraze je morda le prevara, kakršna je bila nedavno tega "nova filozofija" ali pa tista vrsta *auberge espagnole*, kamor moraš sam prinesiti hrano, kar slovi tudi pod imenom "*la nouvelle cuisine*". Še največja nevarnost pa je, da bo skupaj z vzponi in padci francoskega socializma kaj kmalu prišla iz mode. In vendar – kakršna koli že bo bodoča porazdelitev politične oblasti, se bo navsezadnje še vedno treba soočiti z nekaterimi problemi, ki so jih naplavile diskusije o "novem državljanstvu". Med njimi sta tudi razizem in status priseljencev (oziroma "skupnosti, ki so rezultat piseljevanja") v Franciji. Na kakšen način se bodo ti problemi reševali in kakšne so možnosti za uspeh, je v veliki meri odvisno od tega, ali se bodo dominantne stranke pripravljene soočiti z določenimi fundamentalnimi alternativami ali pa ne.

"Državljanstvo" (grško *politeia*) je koncept, ki je star natanko toliko kot politika sama in je vedno označeval dve različni stvari: po eni strani je vezan na obstoj države in s tem na načelo ljudske oblasti, po drugi strani pa je vezan na priznavanje pravice posameznika do sodelovanja pri političnih odločitvah. To je tudi razlog, da je dimenzija *enako(pravno)sti* – z vsemi problemi, ki jih povzroča njena definicija, in vsemi mogočimi mistifikacijami, ki jih morda

skriva v sebi – vselej prisotna pri konstituiranju koncepta državljanstva, in to celo takrat, ko je le-ta paradoksalno povezan s hierarhičnim principom in kastnim razlikovanjem (kakršno je bilo na primer razlikovanje med “aktivnimi državljanji” in “pasivnimi državljanji” v devetnajstem stoletju). Če pustimo ob strani konflikt med državljanstvom in pripadnostjo neki dejanski ali transcendentalno legitimni državi, nas zgodovina še vedno uči, da ne obstaja nobena definicija tega koncepta, ki bi veljala za vse čase, saj je bil vedno zastavek v konfliktih in predmet transformacij. Ne samo zato, ker vsak politični režim, kot je pokazal že Aristotel, vgrajuje porazdelitev moči v svojo specifično definicijo državljanstva, temveč tudi zato, ker ta definicija z juridičnim (ali kvazijuridičnim) odrejanjem določenega tipa “človeškega bitja” in določenega modela pravic in dolžnosti odraža konstitutivne socialne odnose neke družbe na ravni posameznika.

Nikakršno presenečenje torej ni – še posebej to velja za Francijo v zadnjih dvestotih letih – da se konflikti med družbenimi skupinami in novimi statusi, ki so jim dodeljeni, slej ko prej vgradijo v novo definicijo državljanstva. Vendar pa v tem procesu ni ničesar avtomatskega, premočrnega ali, kot bomo še videli, nepreklicnega. Državljanstvo, če ga v njegovem najožjem pomenu razumemo kot celovito uveljavljanje političnih pravic, v širšem pa kot kulturno iniciativo oziroma učinkujočo prisotnost v javnosti (z možnostjo, da “te slišijo”), je bilo potemtakem kodificirano zgolj zato, da bi označilo začasno ravnovesje, odnos med silami in interesi. Seveda tu obstaja dvojna tendenca: povzdigniti dano definicijo (na primer izenačevanje državljanstva in nacionalnosti) ali pa nasprotno, obravnavati državljanstvo kot zgolj “pravno fikcijo”, ki ni nič drugega kot maska dominacije. V obeh primerih pa spregledamo diferencialno spremembo in temeljno mobilnost “državljana” (oziroma njegovega odnosa do države).

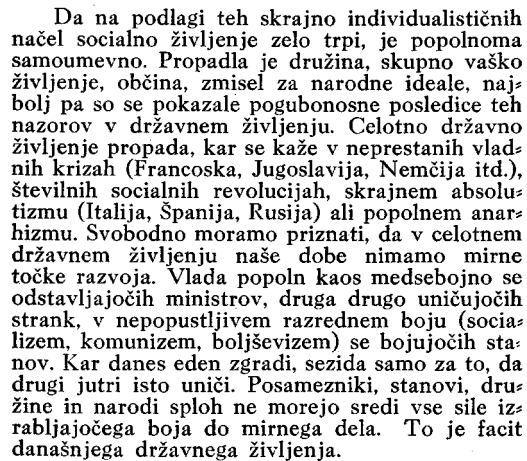
Pa si oglejmo to bolj konkretno, in sicer tako, da si priključimo v spomin nekaj primerov, ki imajo kar najširši pomen. Na prvem mestu naj bo to status žensk. Francoska revolucija jih je sicer pozdravila kot “državljanke” (*citoyennes*), vendar so morale (vsaj v Franciji) čakati vse do leta 1945, da so jim bile priznane popolnoma vse politične pravice. Pred tem se je ideja o volilni pravici žensk nekaterim zdela smešna, drugim pa pošastna. Od takrat se je sicer pokazalo, da priznanje te pravice še zdaleč ne pomeni takojšnje in resnične enakosti, vendar pa označuje obdobje prehoda in nestabilnosti, zaznamovano z določeno dialektiko. V devetnajstem stoletju namreč ženske niso bile le izključene iz

“javnosti”, temveč so bile tudi družbene vloge, ki so jim bile dodeljene skupaj z ideologijami, vzgojnimi praksami in simbolnimi sklopi, proizvod kolektivne politične moči moških. Iz tega razloga na ženski boj za pridobitev državljskih pravic ne moremo gledati zgolj kot na nekakšno razširitev na področju aplikacije določenega koncepta ali kot na priznanje neke “pravice”, ki je sama po sebi nespremenljiva. Tudi “zasebne” odnose, ki so se razvili v okviru nedržavljanstva žensk, je treba nemudoma spremeniti, dekonstruirati ter jih na neki način prenesti v javnost in jih vgraditi v sfero političnega (na primer kontrolo rojstev in vzgojo otrok, pa tudi zarotniški pakt med delitvijo dela in na spolu temelječo distribucijo moči).

Celo v deželah, kot je naša (da ne govorimo o Alžiru, Japonski ali Iranu), je torej državljanstvo žensk bolj izziv ter vir in predmet sprememb kot pa izvršeno dejstvo.

V nekem drugem smislu je enako z vprašanjem odnosa med državljanstvom in delavskimi pravicami, na katero je nedavno tega opozorilo geslo “državljanstvo v podjetništvu”. Nedvomno kategoriji “zasebnega” in

“javnega” tu ne funkcionirata na povsem enak način kot v zgornjem primeru, vendar pa sta enako pomembni. Pod zaščito “*lastmine*” ter njenega absolutnega in brezpogojnega značaja (kar je ena od “pridobitev” leta 1789) je bil poslovni svet dolgo časa obravnavan kot nekaj popolnoma zasebnega, resnični “paradiž človekovih in državljskih pravic”, kot je ironično pripomnil Marx. Ne smemo pa pozabiti, da se je ta situacija dogajala hkrati z dejstvom, da je zgolj lastnik, torej dejanski ali potencialni gospodar (in njemu pripadajoče spremstvo “izvrševalcev” in “profesionalcev”), užival dejanske politične pravice in naziv “aktivnega državljana”. Ta situacija je seveda



Da na podlagi teh skrajno individualističnih načel socialno življenje zelo trpi, je popolnoma samoumevno. Propadla je družina, skupno vaško življenje, občina, zmisel za narodne ideale, najbolj pa so se pokazale pogubonosne posledice teh nazorov v državnem življenju. Celotno državno življenje propada, kar se kaže v neprestanih vladnih krizah (Francoska, Jugoslavija, Nemčija itd.), številnih socialnih revolucijah, skrajnem absolutizmu (Italija, Španija, Rusija) ali popolnem anarhizmu. Svobodno moramo priznati, da v celotnem državnem življenju naše dobe nimamo mirne točke razvoja. Vlada popoln kaos medsebojno se odstavljajočih ministrov, druga drugo uničujočih strank, v nepopustljivem razrednem boju (socializmu, komunizmu, boljševizmu) se bojujočih stanov. Kar danes eden zgradi, sezida samo za to, da drugi jutri isto uniči. Posamezniki, stanovi, družine in narodi sploh ne morejo sredi vse sile izrabljajočega boja do mirnega dela. To je *facit* današnjega državnega življenja.

temeljila na strukturalni dvoličnosti samega kapitalizma, ki je bila, natančno povedano, praktično nevzdržna. Pri vsem tem gre namreč za dejstvo, da je bil “svobodni” delavec, partner v pogodbenem odnosu z lastnikom, vseskozi obravnavan kot “stvar”, kot honorarna “dobrina”, pa naj si bo to individualno znotraj delovnega procesa ali pa masovno pri urejanju njegovih bivalnih pogojev, njegove reprodukcije, njegovih migracij ali njegovih “fleksibilnih delovnih pogojev”, kot bi rekli danes. Iz tega izvira akutno dvojno protislovje, ki se vleče skozi vse devetnajsto in dvajseto stoletje: protislovje med neegalitarnim ustavnim sistemom in “načeli iz leta 1789” na eni strani ter med formalno avtonomijo in dejansko podrejenostjo delavca-proletarca na drugi. Danes nam je jasno, da je prav povezava teh dveh vidikov tisto, kar je povzročilo nastanek razrednih bojev, napajalo zgodovino delavskega gibanja in se razraslo v reforme ali revolucije. Specifičen rezultat tega je bilo tudi konstituiranje sociopolitične pravne sfere, ki se vse manj sklada s klasično dihotomijo med “javnim” in “privatnim”.

Dve stvari pri tem bodeta v oči. Prvič, širitev in preoblikovanje pravic posameznika sta na poti do konstituiranja kolektivnih odnosov moči nujno morala iti skozi fazo kolektivne akcije, prav tako nujno pa tudi skozi fazo vznika bolj ali manj “predstavniških” organizacij (strank, sindikatov, zadrug) ter bolj ali manj administrativnih institucij (socialnega varstva, javnega sodstva, kolektivnih konvencij). “Cena” povečane moči posameznika in napredka enakopravnosti je bil razvoj same države, kar je imelo zelo ambivalentne posledice. Rezultat je, da je tu na kocko postavljen sam koncept “državljanstva”. Kadar se namreč cilj, kakršen je polna zaposlenost ali socialno varstvo, institucionalizira in vgradi v definicijo “skupne koristi”, za katero jamči ali pa si prizadeva jamčiti država, se spremeni samo državljanstvo, bistveno pri tem pa je, da je kolektivno zastopanje interesov nekega razreda ali skupine tisto, kar postane konstitutivni element “politike” – čeprav v smislu, ki je popolnoma nasproten “korporativizmu”. Sicer pa se “liberalni” sistemi (celo v deželah, ki imajo dolgoletne izkušnje s socialno demokracijo) silovito upirajo temu, da bi podelile zakonsko (in ustavno) obliko takšnemu izpraševanju meščanskega individualizma (ali bolje, takšnemu izpraševanju meščanskega enačenja individualizma in lastnine). To gre tako daleč, da je treba zgraditi celotno metalegalno konstrukcijo, ki naj bi povezala socialne pravice z delavčevo fiktivno “lastnino” ter “ekonomsko politiko” z nacionalnimi interesi, ki so konstruirani tako, da naj bi presegali posameznika. Približujemo se torej situaciji nestabilne premestitve. V praksi državljanstvo



tendenciozno uteleša pravice (in s tem vrednote) delovnega človeka, ki lahko konkretno obstajajo le pod pogojem, da odnos posameznika do skupnosti doživi novo definicijo. V teoriji pa državljanstvo še vedno ni nič drugega kot enakost med posamezniki, ki ni odvisna od njihovega družbenega položaja – kar jasno kaže na to, da je teorijo vedno mogoče uporabiti tako, da bodisi podpre stremljenja prakse ali pa jim povsem pomeša štrene.

Sicer pa to, kar smo povedali, ni popolnoma točno. Še več – s tem, da sem povezal pojem kolektivnega interesa oziroma skupne koristi z nacionalno entiteto, sem že vključil element korekcije. Vendar, kako dvoumno! Dejansko v devetnajstem in dvajsetem stoletju definicija državljanstva ni ostala v okviru čiste individualnosti kot nekakšen korelat pojma *Rechtsstaat*, temveč je bila konstruirana na temelju nacionalnosti, to pa je v današnjem svetu (vključno, to je pač treba priznati, s socialističnimi državami, potem ko je minilo kratkotrajno obdobje vsaj teoretičnega sklicevanja na “proletarski” kozmopolitizem) šlo tako daleč, da se zdi državljanstvo popolnoma neločljivo od nacionalne pripadnosti, pa najsi bo ta stvar podedovanosti ali pa naturalizacije (porekla ali “izbire”). Hannah Arendt je jasno pokazala, da v današnjem svetu oseba brez države ni državljan, posledica tega pa je, da v krizni situaciji ni niti človeško bitje. Sedanji dogodki tragično dokazujejo, kako prav ima.

Če že ne obstaja simetrija med razrednim problemom in problemom nacionalnosti (v smislu, da eden ni popolnoma nezdržljiv z drugim), pa je vsaj nacionalizem v svoji moderni obliki v celoti konstituiran v kontekstu razrednega boja in “socialnega vprašanja”, ki si ju prizadeva nadzorovati in, če bi bilo le mogoče, ukiniti. Zanikanje razredne in afirmacija nacionalne identitete gresta vsaj kot načeli politične legitimnosti z roko v roki. Bolj ko državljanovo individualnost nadomešča neka abstrakcija v ekonomskih odnosih, bolj ozko se jo preprosto zamenjuje za tisto, kar je “konkretnega” in “vitalnega” v nacionalni identiteti, pri tem pa svoj delež prispevajo ustrezne fantazme, ki jih vsiljujejo literatura, meščanska vzgoja in državna simbolika. Na ta način je v vodilnih evropskih državah (Franciji, Nemčiji, Angliji) priznanje “splošne volilne pravice” tesno povezano z imperializmom, bodisi kolonialnim ali pa kontinentalnim. “Nevarnim razredom” je bil dovoljen dostop do državljanstva – kaj šele, da bi se začeli zavzemati za priznanje svojih delavskih pravic kot njegove nujno potrebne komponente – le pod pogojem, da se spremenijo v sestavne dele narodovega “telesa” in s tem v (resnične ali namišljene) gospodarje (*maitres*) ali še bolje, delovodje (*contremaitres*) imperialistične dominacije.

Zaradi vsega tega je državljanstvo prav v njegovem jedru prizadela konceptualna napetost, ki sem jo na drugem mestu poskušal analizirati kot napetost med subjekti in državljani. Vsaka nacionalnost je bila prisiljena definirati sebe kot sveto dediščino prednikov, kot asimilacijsko in "civilizacijsko" – in s tem dominacijsko – silo; kot "lastnino" v dvojnem smislu – kot intimno lastnost oseb (*smo* Francozi) in kot legitimno pravico do razpolaganja s stvarmi, ki le-tem zagotavlja trajnost (*posedujemo* zemljo, nacionalno kulturo). Istočasno pa je morala vsaka nacionalnost v svoj prostor (Commonwealth, *Lebensraum*, Francoski imperij, ameriški način življenja) vključiti množico posameznikov – pripadnikov manjšin, ki jih je treba zaščititi, pa se jih obenem bati, za katere se zdi, da jih je nemogoče asimilirati, hkrati pa jih je treba izobraziti po nacionalnem modelu. Po vseh spremembah, ki jih je prinesla bolj ali manj popolna dekolonizacija, in po vseh mogočih protislovljih statusa državljanstva je dandanes v Franciji ogromno število priseljencev ter "skupnosti" oziroma "generacij", ki kot posledica priseljevanja nadaljujejo to temeljno dvojnost (ki sploh ni tako obrobna ali postranska, kot so prepričane ali pa bi nas hotele prepričati številne, med njimi tudi dobro mišljene debate o priseljevanju). Množica priseljencev perpetuira to dvojnost dosti bolj kot razlikovanje med Francozi z "rodovnikom" in "imigranti" (kamor spada tudi ogromno število takih, ki to sploh niso več) ali pa razlikovanje med legitimnimi nacionaldržavljanji in subjekti z negotovim rezidenčnim statusom (skratka, današnjimi "čefurji" (*meteques*)). Ta razlikovanja na veliko podpirajo ona druga med ročnim in intelektualnim delom, med urbanimi "centri" in "problematičnimi", "perifernimi" oziroma "getovskimi" področji ter med relativno zaščitenim delavskim oziroma zaposlenim razredom in tistimi, ki jih je kriza vsaj pošteno destabilizirala, če že ne eliminirala, itd.

Če vse te elemente shematično razgrnemo in zberemo skupaj, nam postane jasno, da je legalni in paralegalni koncept državljanstva neločljivo povezan ne samo z relativno omejenim ustavnim prostorom (teritorij, suverenost), temveč tudi s svojimi lastnimi notranjimi mejami, katerih spremenljivi položaj se nenehno na novo določa. Meje "javnega" in "zasebnega", kot jih določa porazdelitev moških in ženskih vlog, občutljivo področje "socialnih pravic", ki je v razrednem boju postavljeno na kocko, ter uporaba razlikovanja med "nacionalnim" in "tujim" kot kriterij političnega državljanstva nimajo teoretično ničesar skupnega in prav mogoče si je vsaj abstraktno predstavljati, da se razvijajo povsem samostojno. Dejansko pa spadajo v isti splet okoliščin, ali

bolje rečeno, postanejo zastavki kolektivnega sobivanja v istem spletu okoliščin. V realnosti jih ni mogoče ločiti, temveč jih je treba celo povezati.

Zato je nemogoče a priori ugotoviti, ali bo ekonomski pritisk, ki bi hotel znova "utekočiniti" delovno silo, privedel do novega vala feminizacije "moških" poklicev, za katere bi ženske kakršnega koli statusa prejemale redno plačo, ali pa ga bodo, nasprotno, izkoristile tendence "vračanja k domačemu ognjišču" in "ohranjanja družine" (za kar si dandanes prizadevajo določene politične in religiozne skupine).

Nemogoče si je predstavljati, da na tem področju ekonomski pritisk ne bo imel nikakršnega učinka. Nasprotno pa nivo, ki ga je dosegel feminizem, in prodor, ki ga je napravil – ne glede na to, kaj vse se da povedati o njegovem "zatonu" – ne bosta dovolila gole ciklične evolucije krize znotraj sistema kvalifikacij in zaposlovanja, se pravi, vračanja v preteklo ureditev.

Še jasnejša pa je, vsaj v Franciji, povezava med problemom delavčevega in problemom multinacionalnega (oziroma transnacionalnega) državljanstva. Le kaj imajo skupnega, bi se lahko vprašali, vrnitev k "svobodnemu" trgu dela, ukinitvev sindikalnih "skupin za izvajanje pritiska" (neki modni modrijan je s popolnoma resnim obrazom te skupine nedavno krstil za "sindikracijo"), celo privatizacija socialnega varstva in pa državljanstvo priseljencev? Čeprav formalno nimajo ničesar skupnega, pa jih v praksi povezuje marsikaj. Po eni strani gre namreč za jasno razvidno izkoriščanje krize profitnosti kapitala z namenom, da bi državljanstvo iztrgali tistemu "socialnemu" pojmovanju političnega, ki se mu je do danes posrečilo delno vpisati v zakon ali pa vsaj v administrativno regulativo. Po drugi strani pa obstaja pri-



tisk, ki politiki ne dovoljuje, da bi se uradno razširila preko meja svoje "nacionalne" definicije. Gre za pritisk, o čigar moči se človek lahko prepriča, če prisluhne kateri od uradnih rapsodij, posvečenih "francoski nadvladi", ki najdejo svoj najčistejši izraz – četudi bi se mogoče morali izogibati povezovanju teh gesel – v zahtevi po "prednosti na osnovi nacionalnosti", torej v ideji, da morajo biti v Franciji pravice posameznika (vključno s kulturnimi, poklicnimi in socialnimi pravicami) premosorazmerne s čistostjo, podedovanostjo in iskrenostjo "francoskega značaja". Ne smemo pozabiti, da ima zdaj stranka na desnici tudi uraden program (gre morda za retrospektivo?) za omejevanje možnosti za pridobitev francoske nacionalnosti, za izključitev pripadnikov drugih narodnosti iz socialnega varstva in za ukinitvev njihove pravice do volilne udeležbe na profesionalnih volitvah, itd. Ponovno se torej lahko prepričamo, da se pod navideznim nasprotjem tem, ki jih ponavljata liberalizem in nacionalizem, dejansko skriva njihova komplementarnost.

Zato se moramo vprašati – ne da bi že vnaprej predvidevali odgovor – v kolikšni meri je dandanašnji obramba socialnih in delavskih pravic povezana z napredovanjem v smeri multinacionalne in multikulturalne definicije države ter s tem v smeri regulirane širitve pojma državljanstva, ki prekinja sakrosanktno enačenje državljanstva in nacionalnosti. Vprašati se moramo tudi, v kolikšni meri ta širitev lahko odstrani ovire in nas znova privede na pot, ki vodi do delavskega samoupravljanja, ter delavcem omogoči sodelovanje pri ekonomskem in socialnem upravljanju – državljanstvo v podjetništvu.

S tega vidika gibanja zadnjih treh let, ki so se zbrala pod zastavami protirasizma oziroma kulturne avtonomije in pravice do izražanja manjšin ter volilne pravice priseljencev, vsebujejo določeno dvoumnost. So izraz dinamike mlade generacije, ki je kljub brezposelnosti in temu, da je označena za "rizično populacijo", izoblikovala nov jezik in poulično kulturo ter na ta način našla odmev v določenem delu francoske družbe. So tudi središče odpora in privlačnosti spričo vzpona nacionalističnih, "zahodnih", preživelih ideologij. Vendar pa ne pozabimo, da se je njihov nastanek – znotraj precej ozkih meja – časovno ujel z resničnim zatiranjem in izolacijo imigrantskih delavskih gibanj (v avtomobilski industriji, itd.), ki so v letih 1981-82 pogumno poskušala vgraditi svojo avtentično delavsko iniciativo v izkušnjo socializma. Drugače povedano, protirasizem je kljub njegovi resnični potrebnosti (o čemer ni nobenega dvoma) mogoče označiti kot humanistično nasprotovanje odločitvi države, da bo izvajala selektivno "modernizacijo"

produksijskega aparata in delovne sile, in kot zelo šibko kompenzacijo za nezmožnost delavskega gibanja, da bi preseglo svojo nacionalno pogojenost in se zoper krizo postavilo z boljšimi sredstvi, kot so obrambne reakcije.

Na tem mestu je treba opozoriti še na nekaj: finančna in celo pravna internacionalizacija ekonomij in centrov političnega odločanja ni le vprašanje struktur, temveč tudi vprašanje človeških bitij; skorajda gre za nov način življenja in mišljenja. Dejansko je "vladajoči razred" moderne družbe s svojo mednarodno hierarhijo mnogojezičen, multikulturalen in migrantski. Študira na Harvardu, dela bodisi na letalu ali pa s transnacionalnimi bankami podatkov, počitnice pa preživlja nekje med Marokom in Sejšeli. Pomen potnega lista se je (vsaj za dominantne nacionalnosti) povsem spremenil; nič več ne izraža (razen, brez dvoma, v Ameriki) pripadnosti neki avtonomni sili, temveč bolj nekakšno pogojno pravico do vstopa v "kozopolis" komunikacij in modernih finančnih transakcij. Zato tudi obstaja tako močan odpor do razširitve državljanstva in do raziskovanja njegovih možnosti, saj perpetuiranje tradicionalnih razkolov med obvladovanimi predstavlja temelj sistema novih neenako(pravno)sti. Iz tega razloga je boj za državljanstvo kot boj za enako(pravno)st treba začeti na novih temeljih in z novimi cilji. Uresničiti ga bo mogoče ne le z internacionalizacijo osnovne kulture (v praksi to pomeni s pomočjo izobraževalnega sistema), temveč tudi s pomočjo fleksibilnosti nacionalnih in "rasnih" pregrad, ki so bile postavljene znotraj sfere komuniciranja in znotraj bolj ali manj "čefurskih" skupin (delavcev, rezidentov), ki jih je zgodovina vsadila v prst stare Evrope.

Vedno je tvegano, če skušamo skrajne razvojne možnosti prikazati kot neizogibne alternative. Zato kljub upoštevanju vzpona Nacionalne fronte in naraščanja rasističnih zločinov ne hitimo preveč z razglašanjem, da ima francoska družba na izbiri edinole priznanje volilne pravice imigrantom ali pa upor in nasilje v getih po angleškem ali ameriškem vzoru. Vendar pa je tveganje preveliko, da bi se oklepali prepričanja, da se bo dalo vprašanju preobrazbe državljanstva sčasoma izogniti in da bo napetosti, ki jih skriva v sebi, mogoče "ukrotiti" z mešanico represije in "primernih" zvijač. Najmanj, kar bi se lahko zgodilo, bi bilo to, da bi krenili na pot proti resnično blokirani družbi, razcepljeni med kompleksnim korpusom svojih najrazličnejših ekonomskih, kulturnih in etničnih manjšin ter abstraktnostjo svojega političnega jezika. V očeh preostalega sveta to ni videti preveč moderno. Resnica je, da moramo za to, da bi odprli drugačne perspektive, podeliti konkreten pomen določenim

etičnim vrednotam (predvsem pa moramo končno sprejeti posledice kolonizacije in dekolonizacije ter industrializacije in deindustrializacije); rekonstituirati moramo politično voljo množic (kar pa ne pomeni prakticiranja voluntarizma) namesto sledenja trendu "konca ideologije". Res obsežen program.

*Prevedel Andrej Jereb*

Besedilo je prevod razprave E. Balibarja: "Propositions on Citizenship", *Ethics* 98 (July 1988): 723-730, Chicago 1988.

# Državlјanska vzgoja?

## UVOD

V zadnjih letih se mnoge diskusije o šoli, trenutno pa tudi o predlagani šolski zakonodaji, ukvarjajo z domnevnim pomanjkanjem vzgojnih vsebin v kurikulumu ali celo z odsotnostjo vzgojne naravnosti slovenskega šolstva, kar naj bi bilo pogubno za obstoj in prihodnost družbe. Zgovorniki te teze govorijo o rešiteljski funkciji vzgoje, kot da bi, navdahnjeni s propadom *ancien regima*, odkrili izjemno zgodovinsko novost, s čimer dokazujejo popolno pomanjkanje zgodovinskega spomina. Poleg tega govorijo o rešiteljski funkciji vzgoje v nekih novih družbenih okoliščinah, ne da bi upoštevali edino dejansko in ključno novost, to je nastanek slovenske nacionalne države.

Posledica takšnega rezoniranja so zahteve, naj postanejo religiozne vsebine sestavni del kurikuluma na vseh stopnjah javnega šolskega sistema, kajti prav te vsebine naj bi v novih okoliščinah zagotavljale napredek in blaginjo družbe. Tako je po petih letih razpravljanja videti, kot da bi v državi živel samo verniki in neverniki, ki se morajo dogovoriti, kakšen verski pouk v javni šoli bo največ pripomogel k skupnemu dobremu, kar na drugi strani tudi razkriva bistvo disputa, to je ponovni spopad Cerkve z državo za tradicionalni nadzor nad dušami.

Besedilo o državljanski vzgoji ima namen k tej diskusiji dodati opozorilo, da živijo v Sloveniji tudi državljani in državljanke, ter razširiti prevladujoče razumevanje vzgojne funkcije šole z nekaterimi zgodovinskimi dejstvi, izkušnjami in porazi.

## **MED INDOKTRINACIJO IN OSVEŠČANJEM**

### **I.**

Prepričanja, da lahko družbo pred razpadom reši samo vzgoja, so stara. Sredi prejšnjega stoletja so v Franciji šolo razumeli kot instrument nadzora, ki moralizira in disciplinira množice, jih uči spoštljivega vedenja in reda, pobožnosti, ubogljivosti in je "cepivo proti kugi revolucije", ki naj predvsem "oslabi duh neodvisnosti, katerega kalitev je povzročila naša revolucija v tako veliko glavah" (Furet, Ozouf 1982: 120-121).

V istem času je na ameriškem koncu porevolucijske evforije vprašanje "Ali bo irska migracija, tako kot blatni Missouri, ko izliva svoje vode v čisti Mississippi in onesnažuje vso maso, razširila zločin in nevednost, pokvarjenost in boleznj v našem prebivalstvu?" dobilo jaseu odgovor, da lahko to prepreči le šola, ki za irske otroke ne pomeni nič drugega kot "nadomestek za dober dom" (Katz 1971: 169-172). To so bili kraji, iz katerih so se umni možje odhajali čez Atlantik učiti vzgojnih prijemov v Prusijo, ki je takrat slovela kot obljubljen "dežela šol in kasarn".

Tudi dileme o razliki med vzgojo in izobraževanjem ter vprašanja, kakšna šola je lahko rešiteljica družbe, imajo dolgo zgodovino. Če naj bo pouk garant reda in družbene stabilnosti, potem je moral biti v Angliji, denimo, takšen, da množic ni usposabljal "za greh" ali "armado prihajajoče revolucije" (Silver 1965: 47-48), v Franciji je moral biti "verski in monarhičen" (Furet, Ozouf 1982: 120-121), kje druge pa nekonfesionalen in republikanski. V vsakem primeru je moral ustrezati preprosti družbeni zahtevi, da morajo biti šole "cenejše od zaporov, učitelji in knjige pa zanesljivejši od lisc in policije" (Bock 1987: 141-142).

Naj gre za "kugo" francoske revolucije, za "revolte", nasilne akcije ameriškega proletariata, za današnjo "razpuščeno" mladino v Sloveniji ali za "nevarnost" ženske emancipacije, potrebna je "vzgojna kampanja", da bi rešili naše institucije". Še leta 1909, ko so stavko v McKee Rocks udušili z množičnim pobojem delavcev, so varuhi reda, miru in morale ugotovili, da je za rešitev "naših institucij" potrebna resnejša



oborožitvev, zato so najprej uvedli religiozne klube za ženske, potem pa še večerno šolo angleščine in državljansko vzgojo za vse (str. 43).

Najnatančnejši programi vzgoje državljanov pa so bili izdelani v letih francoske revolucije. Čeprav je njihov splošni razpoznavni znak neomajno prepričanje, da je ob upoštevanju zakonitosti otrokove narave mogoče proizvesti novega človeka in pravega državljana, je med dvema najpomembnejšima konceptoma, Condorcetovim in Lepeletierjevim, velika razlika. Za nas je pomembna zaradi tega, ker so v njej vpisani brezštevilni neuspeli poskusi, ki ženejo *perpetuum mobile* vzgoje državljanov naprej tudi ob koncu 20. stoletja.

## II.

Za Condorceta<sup>1</sup> je vsak človek sposoben razumske presoje, njegova narava pa je dobra in jo kvarita le tiranstvo in nevednost. Zato temelji njegova vera v naravni zakon človekovega razvoja na prepričanju, da bo zlo odpravljeno skupaj s tiranstvom in s pomočjo splošnega izobraževanja, utemeljenega z uporabo razuma. Prepričan je bil, da razvoj taka predvidevanja potrjuje. Med najpomembnejšimi dogodki, ki so omogočili napredek človeštva, je izum tiska, saj je izobraževanje ljudi rešil političnih in religioznih ovir ter onemogočil monopol despotov in škofov nad pisano besedo (Condorcet 1794/1955: 99).

Poleg izuma tiska sta bila za napredek človeštva pomembna turško zavzetje Carigrada in odkritje Amerike. Prebegli Grki so v Evropi razširili rokopise antičnih piscev in tako Aristotel ni bil več edini avtor, kot tudi Evropa ni bila več edini univerzum. K temu dodaja še reformacijo in pojav (ne pa prevlado) verske tolerance ter rojstvo znanosti, kritičnega duha, ki lahko edini naredi učenje resnično koristno. Koristnost učenja je povezana z enakopravnostjo, ta pa je razumna in ustrezna takrat, kadar izključuje vsako odvisnost posameznika, pa naj bo ta prostovoljna ali vsiljena.

Za Condorceta je glavni cilj izobraževanja, da vsakega državljana nauči vsega, kar potrebuje, da bi bil sposoben "voditi svoje gospodinjstvo, upravljati svoje zadeve in opravljati svoje delo svobodno; poznati svoje pravice in jih znati izkoriščati; biti seznanjen s svojimi dolžnostmi in jih zadovoljivo izpolnjevati; presoditi svoje lastne dejavnosti in dejavnosti drugih ljudi v skladu s svojimi sposobnostmi; omogočiti, da mu niso tuji visoki in pretanjeni občutki, ki so v čast človeški naravi; in da ni v slepi odvisnosti od

<sup>1</sup> Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat de Condorcet (1743-1794), filozof in matematik, je pripadal krogu enciklopedistov in fiziokratov. V zakonodajni skupščini je bil eden od vodij žirondistov, v času jakobinskega terorja je bil obsojen na smrt.

<sup>2</sup> Condorcet je vodil delo Komisije za ljudsko izobraževanje in rezultat je bilo predstavljeno "Poročilo o splošni organizaciji javnega izobraževanja". Schama v nasprotju s prevladujočim mnenjem trdi, da je bila zakonodajna skupščina, ki je zamenjala ustavodajno, "v sami politični in intelektualni sposobnosti najplivnejša med vsemi revolucionarnimi skupščinami". (Schama 1989: 581-618.)

<sup>3</sup> Več o tem v: Baker (1975), Condorcet: From Natural Philosophy to Social Mathematics, in v: Kintzler (1984), Condorcet, L'instruction publique et la naissance du citoyen.

<sup>4</sup> Condorcet je bil eden redkih mislecev, ki so (do) takrat zagovarjali enakost med spoloma z argumentom, da ženske imajo enake sposobnosti kot moški in zato zaslužijo enako volilno pravico in pravico do javnih služb in funkcij. Trdil je, da so fiziološke ovire za napredek ženske nepomembne in da razlike med spoloma ustvarja izobraževanje. Torej so za izenačitev spolov najprej potrebne spremembe v zakonodaji, potem pa v izobraževanju. Več o tem v: B. Brookes (1980), "The feminism of Condorcet and Sophie de Grouchy".

tistih, ki jim mora zaupati svoje zadeve ali izvajanje svojih pravic". (Str. 182.)

Na osnovi takšnega razumevanja zgodovinskega napredka človeštva in pomena ter vloge izobrazbe je Condorcet sestavil načrt splošnega izobraževanja, ki ga je pod imenom "Poročilo o izobraževanju" predstavil zakonodajni skupščini aprila 1792.<sup>2</sup> Načrt splošnega izobraževanja je utemeljil z nujnostjo, da se uresniči uživanje pravic, ki jih zagotavlja zakonodaja in ki je nujno za ohranitev naravne enakopravnosti in svobode. Naravna enakopravnost ni po njegovem mnenju nič drugega kot prav enakopravno uživanje pravic, ki jih je državljanom dala revolucija – enakopravno uživanje pravic in s tem svobode pa lahko državljanom omogoči samo izobrazba.

Najpomembnejše značilnosti načrta splošnega izobraževanja so, da temelji na enakih pravicah do izobraževanja, da je na vseh stopnjah brezplačno, enako in skupno za oba spola in da je predvideno tudi izobraževanje odraslih. Osnovni cilj predlaganega sistema izobraževanja je Condorcet natančno utemeljil:

"Najti za vse človeštvo načine, da zadovolji svoje potrebe, da si zagotovi blaginjo, spozna in uveljavlja svoje pravice, pozna in izpolnjuje svoje dolžnosti; nuditi vsakemu posamezniku možnost, da se izpopolni v svojem poklicu, da postane sposoben za opravljanje družbenih dolžnosti, do katerih ima pravico, da razvije vse svoje talente, in na ta način uresničiti resnično enakopravnost, ki je določena z zakonom – to je najbližji cilj izobraževanja in, s tega stališča, za oblast – obveznost pravičnosti." (Nav. po Leko 1969: 17.)

Condorcet se ne zavzema za socialno enakost in še manj za enakost znanja, pač pa je po njegovem mnenju pomembno razmerje med izobraženostjo najmanj in najbolj razsvetljenih državljanov v isti deželi in času. Enaka morajo biti elementarna znanja, ki se poučujejo v štiriletnih osnovnih šolah in jih sestavljajo: "branje, pisanje, elementi gramatike, pravila aritmetike, preproste metode za merjenje zemlje in stavb, preprosto opisovanje tega, kar rodi zemlja, načini obdelovanja zemlje in poklici, zgodovina razvoja prvih idej morale in pravil vladanja, ki izhajajo iz njih, in na koncu tista načela družbene ureditve, ki jih otrok lahko razume" (str. 33). Gre za tista znanja, ki jih je mogoče razširiti med vse ljudi, hkrati pa ne sme biti nobenemu delu državljanov onemogočen dostop do višje izobrazbe.

Znanje reši ljudi odvisnosti in podrejenosti in jih naredi za državljane, ki so enakopravni v pravicah in dostojanstvu,

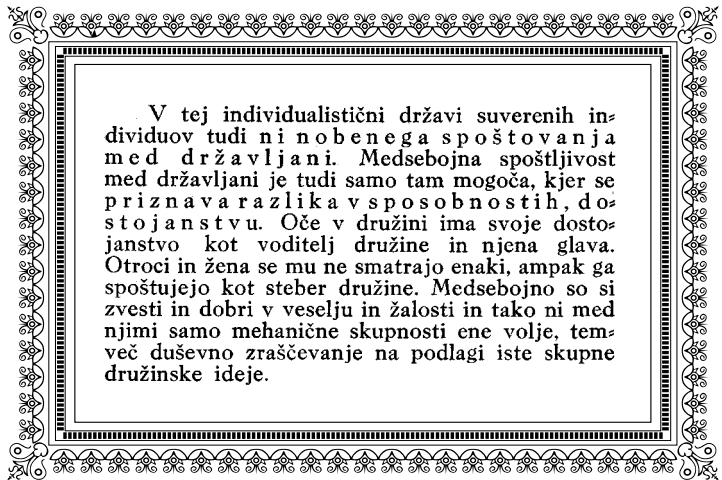
čeprav niso enaki v svojih talentih in možnostih. Razmerje med znanji, v katerem ni pomembna kvantitativna razlika, ampak njihova narava, pomeni, da so lahko razlike med znanji zelo velike, pa to ni nujno tako krivično kot v primeru zelo majhnih, a za svobodo in neodvisnost usodnih razlik. Če povzamem Condorcetov primer matematike, gre za to, da ni usodna razlika med najboljšim matematikom in tistim, ki zna šteti do deset, ampak med tistim, ki zna šteti do deset, in tistim, ki sploh ne pozna števil. S tega stališča ni potrebno obžalovati neenakosti talentov in okoliščin, pač pa analizirati neenakosti s stališča zakona: šola mora vse ljudi izobraziti v tolikšni meri, da bodo sposobni uživati in braniti svoje pravice in svobodo.<sup>3</sup>

Condorcet je v svojem načrtu umestil šolo v javno sfero s točno določenimi omejitvami. Iz izobraževanja ni izločil samo vsakršne religije, ampak prav tako tudi vsakršen politični vpliv – šola je prostor, ki zahteva uporabo razuma; čustva, doživljanja, obredi, predvsem pa vera so stvar privatnega življenja.

Država tudi nima pravice vsiljevati nobenih dogem in političnih prepričanj in celo nima pravice vsiliti javnega izobraževanja kot obveznega. Privatno izobraževanje mora biti svobodno dovoljeno, predmetnik pa lahko vsebuje le dejstva – cilj izobraževanja namreč ni pripraviti ljudi do tega, da bodo oboževali ustavo ali zakonodajo, ampak da ju bodo sposobni oceniti in popraviti.

Condorcetov načrt splošnega izobraževanja ni bil totalitarčen, ni izločil žensk<sup>4</sup>, in predvideval je brezplačen pouk na vseh stopnjah. Poleg tega ni temeljil na zahtevi po enakosti znanj, ampak na zahtevi, naj vsi državljani razpolagajo s "strateškimi znanji", ki omogočajo neodvisnost.<sup>5</sup> V načrtu sta bili jasno razmejeni funkciji vzgoje in izobraževanja, kajti priprava na državljanstvo je lahko uspešna samo v hierarhičnem sistemu izobraževanja, ne pa v kolektivnem sistemu vzgoje, kot ga najdemo v antiki.

<sup>5</sup> Termin "strateška znanja" je skoval J.C. Milner (1984). Zdi se ustrežnejši približek Condorcetovi zamisli osnovne izobrazbe od termina elementarna znanja.



<sup>6</sup> *Louis-Michel Lepeletier de Saint-Fargeau (1760-1793) je kljub plemiškemu rodu pripadal najodločnejšemu delu jakobincev in se je zavzemal za smrtno kazen za kralja. Ob obletnici kraljeve smrti ga je ubil neki rojalist.*

### III.

Condorcet se v svojem razumevanju usposabljanja državljanov in državljanek ni razlikoval le od Lepeletiera, ampak tudi od večine *philosophes*. Ključno vprašanje razprav o šolstvu v 18. stoletju je namreč bilo, do katere mere šolanje nižjih slojev ni tvegano za obstoječi red in kolikšna količina razsvetljenosti je ustrezna in primerna delovnemu prebivalstvu. La Chalotais in mnogi drugi, denimo Voltaire, so bili proti osnovnemu izobraževanju za množice zaradi prepričanja, da preveč izobrazbe ljudi onesreči, ker postanejo nezadovoljni s svojim položajem. Paziti bi bilo torej treba, da dobijo državljanji tolikšno in takšno izobrazbo, ki ustreza njihovim položajem, in hkrati preprečiti, da bi prišlo do presežka izobražencev.

Med vsemi, ki so trdili, da je edina prava vzgoja lahko le patriotska, je najnatančnejši koncept šolskega sistema izoblikoval Lepeletier<sup>6</sup>. Njegov "Načrt javne vzgoje" je leta 1793 konventu predstavil Robespierre z uvodnim govorom o veličini mučenika revolucije, v njem pa najdemo ostro kritiko Condorcetove zamisli javnega izobraževanja in njegovega Poročila.

Za Lepeletiera je bila glavna pomanjkljivost Condorcetovega načrta v tem, da je zanemaril najpomembnejšo funkcijo družbe in države – vzgojo; da je predvideval začetek obiskovanja šole šele po šestem letu starosti in trajanje pouka le nekoliko ur dnevno in da ni dovolj poudarjal telesne vzgoje kot pomembnega dela vzgoje. Lepeletier je videl nalogo revolucionarne šole v njeni vzgojni funkciji, ki lahko temelji le na popolni enakosti: "Pri petih letih bo domovina sprejela otroka iz rok narave in ga pri dvanajstih letih vrnila družbi" (nav. po Leko 1969: 46). Državljanji, ki ne bi hoteli zaupati svojih otrok domovini, ki bi se izogibali svoji državljanski dolžnosti, bi morali plačati dvakratni davek za javno izobraževanje in izgubili bi državljanske pravice.

To pomeni, da bi resnična republikanska vzgoja morala potekati ločeno od družin in vsak trenutek dneva, kajti če vzgoja ne poteka ves čas, so njeni rezultati skromni, predvsem pa ne morejo biti enaki za vse. Potekala bi v posebnih vzgojnih domovih, kjer pripada vzgojiteljem življenje otrok v celoti in se, kot jih nagovarja Lepeletier, "snov, če smemo tako reči, nikoli ne pušča iz rok, nič zunanjega ne pokvari sprememb, ki jih izvajate, predpisujete – uresničitev je zagotovljena; izmislite si dobro metodo – v trenutku ji bodo sledili; dajte koristen predlog – izpolnil se bo v celoti, brez napa" (str. 51).

Lepeletierov cilj je srečno (družbeno) življenje, zato se morajo za njegovo uresničitev "gojenci domovine", ki so

vsak dan in vsako minuto natančno podrejeni izpolnjevanju točno določenih pravil, "vzgajati v duhu svetega pokoravanja zakonom in zakonodajalski avtoriteti" (str. 49). Po njegovem mnenju je vzgoja namenjena ljudem, ki jim je usojena svoboda, svoboda pa ni možna brez pokoravanja zakonom. Lepeletier je svoj načrt vzgoje razumel kot načrt oblikovanja novih ljudi – pravih republikancev, kot važen del načrta nove družbe enakosti in sreče, v kateri bi vsak v vsakem trenutku točno izpolnjeval družbena pravila.

Predpostavka razsvetljenskih načrtov vzgoje človeka je vedno enaka. Otrokova narava je tako kot vsa narava podvržena določenim zakonitostim, ki jih lahko spoznamo in v skladu z njimi znanstveno natančno in objektivno vodimo vzgojni proces do uresničitve zastavljenih ciljev. Ta "razsvetljenska ideologija vzgoje" (Baskar 1988) je še danes razširjena vera v brezmejno moč vzgoje. Seveda je vzgoji potrebno odstraniti ovire, kar pomeni, da je lahko uspešna le, če je totalna, če je otrok, torej predmet vzgoje, iztrgan iz vsakršnega okolja, ki ni natančno določeno vzgojno okolje, hkrati pa je v vzgojnem okolju vse, kar se počne, definirano kot vzgoja. V tej ključni postavki, da mora biti celotno življenje otroka spremenjeno v vzgojo, se Condorcetev in Lepeletierov načrt vzgoje bistveno razlikujeta.

Razlika izvira iz različnega pojmovanja človekove narave, ki je po Condorcetu, nepopoljšljivemu optimistu, dobra in absolutno željna izhoda iz nedoletnosti, po Lepetieru in mnogih razsvetljencih pa takšna, da jo je treba ukrotiti v totalnem vzgojnem okolju. Zato je po njihovem mnenju za množice potrebna patriotska vzgoja, indoktrinacija in učenje slepega podrejanja družbenim pravilom, po Condorcetu pa je za državljane potrebno splošno izobraževanje, emancipacija in učenje osveščene sodelovanja pri družbenih zadevah.

Zakaj je ta preprosta razlika, skupaj z vprašanjem, kako je mogoče vzgajati državljana, danes prav tako pomembna, kot je bila pred dvesto leti?

## **O PRAVICI DO IZOBRAZBE**

### **I.**

Praden odgovorimo na to vprašanje, pogledjmo, kakšni so bili razmisleki o državlјanstvu in šoli pozneje. Zgodovinsko gledano vsak človek ni bil državljani, rečemo celo lahko, da je bilo ljudi, ki so jim velike revolucije podeljevale status državljani, malo. Največje kategorije ljudi brez državljani so bile kategorije revežev, otrok in žensk. Zanje so, po

Marshallovi klasifikaciji pravic<sup>7</sup> (Marshall 1950), veljale socialne pravice, ki so jih varovale. Pomenile so tudi jasno ločnico, ki jim je onemogočala status državljanov, torej status tistih, ki znajo skrbeti zase. Marshall opozarja, da je bilo 19. stoletje obdobje, v katerem so bili vzpostavljeni temelji socialnih pravic kot pravic, za katere je bilo samoumevno, da ne morejo imeti z državljanstvom nič skupnega. Na eni strani so bili torej kompetentni državljanji, na drugi strani nedoletni reveži, ženske in otroci.

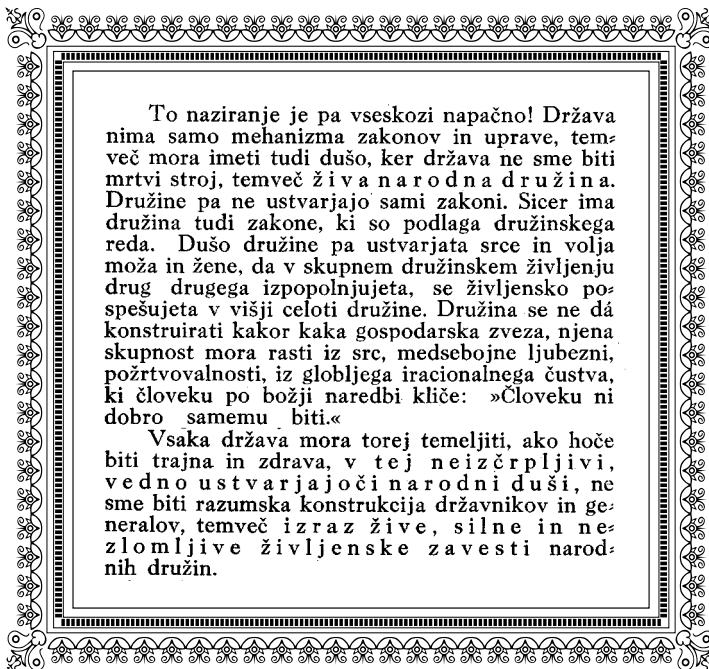
Pa vendar je imela celo v tem okviru pravica do izobrazbe poseben status, ki se je potem, ko so postale socialne

pravice temeljne državljanske pravice, ki šele omogočajo uživanje vseh drugih, še utrdil. Četudi bi lahko rekli, da pravica otroka do izobrazbe ne vpliva na status državljanstva odraslega človeka nič bolj kot pravica otroka, da je zavarovan pred izkoriščanjem in zlorabljanjem, kajti otrok pač ne more biti državljan, je tako sklepanje napačno.

“Izobraževanje otrok,” pravi Marshall, “je v neposredni zvezi z državljanstvom, in ko Država zagotavlja, da morajo biti vsi otroci izo-

braženi, ima v mislih nedvomno zahteve in naravo državljanstva. To je poskus spodbuditi rast državljanov v nastajanju. Pravica do izobrazbe je pristna socialna pravica državljanstva, kajti cilj izobraževanja v otroštvu je oblikovanje bodočega odraslega. V bistvu jo velja razumeti ne kot pravico otroka, da hodi v šolo, ampak kot pravico odraslega državljana, da se je izobrazil.” (Str. 25.)

Zaradi posebnega statusa, ki ga je imela izobrazba v okviru koncepta državljanskih pravic, je bila od samega začetka povezana z dolžnostjo in obveznostjo. Državljanji so postali neposredno podrejeni državi tako, da so postali



najprej njeni obvezni učenci. In iz njih je najpomembnejši ideološki aparat države moral postopoma izoblikovati veliko več kot samo abstraktne državljane, o katerih sta razmišljala Condorcet in Lepeletier. Vzgojiti je moral pripadnike nacionalnih držav.

Že leta 1794 je bilo ugotovljeno, da lahko državljani Francije komunicirajo brez zadržkov in imajo enakopraven dostop do državnih služb le v primeru, da govorijo isti jezik. Ta isti jezik naj bi bila seveda francoščina, vendar ni šlo zgolj za jezikoslovne zadrege. Ugotovljeno je bilo namreč tudi, da federalizem in praznoverje "govorita spodnja bretonščina; emigracija in sovraštvo do Republike govorita nemško; kontrarevolucija govori italijansko, in fanatizem govori baskovsko" (Brubaker 1990: 402). Tako kot sta "zločin, pokvarjenost in bolezen" irske migracije ogrožala čistost Missourija, tako so različni jeziki ogrožali Francijo, in različno korakajoči Neslovenci ogrožajo Slovenijo.<sup>8</sup>

Ogroženost države je ostala povezana s ključnim problemom, ki ga je poskušal Lepeletier radikalno razrešiti v svojem konceptu totalne vzgoje – s "pravimi" in "nepravimi" državljani. V stoletjih, ki so sledila, niso njegovega načrta nikjer uresničili, kar pa ne pomeni, da se je pomembnost vprašanja, kako naj javna šola vzgoji prave državljane, kakorkoli zmanjšala. Nasprotno, zgodovinske okoliščine formiranja nacionalnih držav so v zadnjih dvesto letih pripeljale do tega, da je temeljna družbena funkcija šole ostala izkristalizirana v zahtevi in pričakovanju, da služi "nacionalnim interesom".

Naloge javnega šolskega sistema, "da asimilira imigrant-ske kulture, promovira veljavne religiozne doktrine, razširi standardizirano obliko nacionalnega jezika, poveže nacionalno identiteto in nacionalno kulturo, generalizira nove navade rutinske in racionalne kalkulacije, krepi patriotske vrednote, vbija moralno disciplino in predvsem, da vceplja politična in ekonomska prepričanja vladajočih razredov" (Green 1990: 80), so zato minimalni okvir, ki ga je treba v razpravah o družbeni funkciji šole upoštevati.

## II.

Poleg tega se razprava o družbeni funkciji šole ne more izogniti dejstvu, da ustvarja šola "odgovornega državljana, marljivega delavca, voljnega davkoplačevalca, pravičnega sodnika, odgovornega starša, pridno ženo, domoljubnega vojaka ter zanesljivega ali spoštljivega volilca" (prav tam), diferenciacijsko, glede na vero, razred, raso in spol. Kako je

<sup>7</sup> Marshall je izoblikoval trojno tipologijo delov ali pravic, ki sestavljajo državljanstvo: to so civilne pravice, ki posamezniku zagotavljajo svobodo; politične pravice, ki posamezniku omogočajo sodelovanje pri izvrševanju politične oblasti; in socialne pravice, ki posamezniku zagotavljajo minimum ekonomske blaginje in varnosti ter življenje v skladu s civilizacijskimi standardi družbe (Marshall 1950: 10-11).

<sup>8</sup> Referiram na izjavo poslanca Marijana Poljška v televizijski oddaji Studio City, 6. 3. 1995, da "Neslovenca spoznaš po hoji".

mogoče paradoks univerzalne enakopravnosti državljanov v versko, razredno, spolno in etnično heterogenih nacionalnih državah razrešiti z vzgojo, je med drugimi predlagal J. Dewey. Tudi pri nas popularni imperativ, da naj "šola pripravlja za življenje", ima v njegovem konceptu natančen pomen. Za Deweyja je šolanje ključni instrument razvoja demokratičnejše družbe, to pa zato, ker samo šola lahko omogoči otrokom doživeti "skupno izkušnjo", ki jo v družbi preprečujejo in onemogočajo razredne, rasne in nacionalne razlike med ljudmi (Dewey 1968).

Po Deweyju ima demokracija dve značilnosti: člani skupnosti so "istih misli", delijo skupne interese in izvajajo družbeni nadzor, poleg tega pa mora med družbenimi skupinami vladati polno in svobodno vzajemno delovanje ter popolna komunikacija. Iz te opredelitve izhaja vloga javne šole, to je proizvodnja skupnih elementov družbe in kolektivne privrženosti idealni obliki družbene ureditve, to je demokraciji, skratka, proizvodnja skupne izkušnje otrok kot podlage za skupno delovanje bodočih demokratičnih državljanov.

V tem procesu ne more biti prostora za hierarhijo, diskriminacijo ali nadrejeno modrost in seveda tudi za nobeno vzvišeno kulturo ne. Kultura, ki ustreza demokratični družbi, mora izhajati iz egalitarno-kolektivističnih predpostavk, zato je Dewey vsako razumevanje kulture kot nečesa notranjega ostro zavrnil:

"In ideja izpopolnitve 'notranje' osebnosti je zagotovo znak družbenih delitev. Kar se imenuje notranje, je preprosto tisto, kar ni povezano z drugimi – kar ni sposobno svobodne in polne komunikacije. Kar se imenuje duhovna kultura, je ponavadi jalovo, z nečim gnijočim okoli sebe prav zato, ker se jo razume kot stvar, ki jo ima lahko človek v sebi – in zato ekskluzivno. Kar je nekdo kot oseba, je tisto, kar je v povezanosti z drugimi v svobodnem medsebojnem komuniciranju." (Str. 122.)

Mnogi kritiki Deweyja in drugih teoretikov egalitarne javne šole razumejo koncept "skupne izkušnje" kot zanikanje vsake sfere avtonomije posameznika, ki bi bila ločena od ciljev družbenega sožitja, v kulturni homogenizaciji pa prepoznajo grožnjo terorja večine nad manjšino in napoved boja proti moralni in kulturni avtoriteti. Uniformnost življenjskih stilov na nižjih stopnjah aspiracij naj bi namreč zahtevalo žrtvovanje (pravih) kulturnih standardov splošni množični mediokriteti in vulgarnim življenjskim stilom, skratka umazaniam vodam, nepravilnim korakanjem in napačnim jezikom.



V omejenem obsegu tega besedila seveda ni mogoče natančneje analizirati številnih konceptov vzgoje državlјanov in problemov, ki iz njih izhajajo. Lahko jih povzamem z ugotovitvijo, da so, zgodovinsko gledano, državlјani postali neposredno podrejeni državi tako, da so postali najprej njihovi obvezni učenci. Šola kot najpomembnejši mehanizem oblikovanja enakopravnih državnih subjektov naj bi povsem različne ljudi izoblikovala: "kot pravne subjekte, sposobne za sklepanje pogodb (torej za sklenitev kupoprodajnih, delodajalskih, zakonskih itd. pogodb); kot državlјane v ožjem pomenu, kot udeležence v 'oblikovanju politične volje', '*citoyens*'; kot pripadnike naroda s skupno zgodovino, jezikom in kulturo" (Nemitz 1992: 73).

Sklenemo lahko, da so diskusije o vzgojni funkciji šole pri nas nenavadne in celo presenetljive. Če upoštevamo, da se je po propadu *ancien regima* začela vzpostavljati demokratična država, potem je nenavadno, da je vse, kar je bilo v času njenega obstoja rečeno o šoli, zreducirano na dilemo, ali je v njej preveč izobraževanja ali vzgoje. Če pa upoštevamo dejstvo, da ne obstaja univerzalno načelo, ki bi določalo, kaj so državlјanske pravice in dolžnosti, kajti v različnih političnih skupnostih se izoblikujejo različni koncepti državlјanstva, potem je razprava o šoli, ki je zreducirana na dilemo, koliko verskih vsebin naj bi bilo v kurikulumu, tudi presenetljiva. Te diskusije lahko pojasnimo z dejstvom, da se večina poklicnih strokovnjakov za šolstvo pri nas še ni sprijaznila z izgubo optimistične vere v vsemoč vzgoje, očitno pa tudi ne z izgubo totalitarnih možnosti njene realizacije.

Razprava o tem, ali naj državlјanski pouk indoktrinira ali emancipira, je potemtakem pomembna in nujna tako zaradi (re)definiranja družbene funkcije šole nasploh kot zato, ker je vsaka razprava o šoli hkrati razprava o državi, suverena nacionalna država pa je do zdaj edini možni okvir, ki omogoča uživanje pravic (Mastnak 1992: 206). Tudi pravice do izobrazbe.

**Mirjam Milharčič-Hladnik**, doktorica sociologije, docentka za sociologijo vzgoje na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

#### LITERATURA

- BAKER, K. M. (1975): *Condorcet: From Natural Philosophy to Social Mathematics*, The University of Chicago Press.
- BASKAR, B. (1988): "O vzgojnem okolju", *Problemi 11 – Šolsko polje*.
- BOCK, G. (1987): "*Drugo*" *delavsko gibanje v ZDA od 1905 do 1922*, *Studia humanitatis*, Ljubljana.

- BROOKES, B. (1980): "The feminism of Condorcet and Sophie de Grouchy", **Studies on Voltaire & the Eighteenth century**, vol. 189.
- BRUBAKER, W. R. (1990): "Immigration, Citizenship, and the Nation-State in France and Germany: A Comparative Historical Analysis", **International Sociology**, december.
- de CONDORCET, M. (1794/1955): **Sketch for a historical picture of the progress of the human mind**, Weidenfeld and Nicolson, London.
- DEWEY, J. (1968): **Democracy and education**, The Free Press, New York.
- FURET, F., OZOUF, J. (1982): **Reading and Writing, Literacy in France from Calvin to Jules Ferry**, Cambridge University Press.
- GREEN, A. (1990): **Education and State Formation, The Rise of Education Systems in England, France and the USA**, Macmillan, London.
- KATZ, M. B. (1971): **School Reform: Past and Present**, Little, Brown & Comp., Boston.
- KINTZLER, C. (1984): **Condorcet, L'instruction publique et la naissance du citoyen**, S.F.I.E.D.
- LEKO, I. (1969): **Velike revolucije i obrazovanje**, Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbije, Beograd.
- MARSHALL, T. H. (1950): **Citizenship and Social Class and other essays**, Cambridge at the University Press.
- MASTNAK, T. (1992): **Vzhodno od raja**, Državna založba Slovenije, Ljubljana.
- MILNER, J.-C. (1984): **De l'école**, Le Seuil, Pariz.
- NEMITZ, R. (1992): "Družina in šola kot dispozitiv vzgoje", v: **Vzgoja med gospostvom in analizo** (ur. Eva D. Bahovec), KRT, Ljubljana.
- SCHAMA, S. (1989): **Citizens, A chronicle of the French revolution**, Viking.
- SILVER, H. (1965): **The Concept of Popular Education, A study of ideas and social movements in the early nineteenth century**, Macgibbon & Kee, London.

## Pouk filozofije in državljanska vzgoja

Filozofija, vsaj v tistem delu, ki nosi ime politična filozofija, se je vselej ukvarjala z vprašanji, povezanimi z zakonom, državo in oblastjo.<sup>1</sup> Če v šole uvajamo nov predmet, ki naj bi obravnaval iste problemske sklope, se zastavi vprašanje, v kakšnem razmerju je filozofija kot tradicionalni šolski predmet<sup>2</sup> do tega "novega" predmeta, do državljanske vzgoje, saj ta v nekaterih svojih vidikih vstopa na področje, ki ga tradicionalno zaseda filozofija.

Če sprejmemo deklarativne izjave filozofov o filozofiji, potem je v razlika v tem, da je bistvena poteza enega predmeta avtonomija, drugega pa heteronomija. Avtonomija spada k bistvu filozofije, zato je v šoli ne gre povezovati s kakim drugim predmetom. "...treba je protestirati proti podrejanju filozofije (njenih vprašanj, programov, discipline etc.) kateri koli zunanji smotrnosti: koristnost, rentabilnost, produktivnost, učinkovitost, uspešnost, pa tudi vsemu tistemu, kar v splošnem razodeva tehnoukonomie, finalizacijo raziskav, oziroma etična, državljanska, politična vzgoja." (Derrida 1986, 13) Povezovanje filozofije z državljansko vzgojo ni zaželeno, če bi to pomenilo podrejanje filozofije njej zunanjim ciljem in namenom. In če razmislje o filozofiji tudi sam spada na njeno področje, velja, da filozofija ni preprosto avtonomni šolski predmet, pač pa predvsem predmet, ki to avtonomijo predvideva in jo vselej tudi terja zase. Filozofija je torej po svojem pojmu avtonomna, nihče ji od

<sup>1</sup> Celo Foucault, vselej distanciran od tradicionalne filozofije, ji te vloge ne odreče: "Vendar je naloga filozofije kot kritične analize našega sveta nekaj, kar je čedalje pomembnejše. Morda je najbolj gotov izmed vseh filozofskih problemov prav problem sedanjosti in tega, kaj smo v prav tem trenutku." (Foucault 1991, str. 110) Filozofija torej ni zgolj stvar tradicije, analiza sedanjosti je še zmeraj njena naloga.

<sup>2</sup> Vovko piše takole: "Omenili smo že, da je v letu 1849 v nasprotju z osnovnimi uspelo reformirati avstrijske srednje šole. Gimnazije so postale osemletne, s tem da so jim kot zadnja letnika priključili dva nekdanja letnika

*filozofije z ukinjenih licejev.” (Vovko 1987, str. 65) Bistveni del današnje gimnazije je nastal iz “filozofskih študijev”, zato ima filozofija v gimnaziji domovinsko pravico.*

<sup>3</sup> V dikciji dokumentov Sveta Evrope: “Najostreje obsojamo napad na demokratične vrednote v evropskih državah, zlasti naraščanje političnega ekstremizma, nestrpnosti, ksenofobije, rasizma, antisemitizma in nasilja. Zaskrbljeni smo zaradi apatije med mladimi in odraslimi do političnih procesov in zaradi slabe udeležbe na nekaterih lokalnih in nacionalnih volitvah.” **Stalna konferenca evropskih ministrov za izobraževanje**, Madrid, 23.-24. marca 1994, dokument ni paginiran.

<sup>4</sup> Na tem mestu se opiram na analizo Jean-Claude Milnerja v članku “A propos des signes institutionnel de la philosophie”.

zunaj ne predpisuje ciljev in smotrov pouka, kot (srednje)šolski predmet dijaka vpelje v veliko tradicijo mišljenja in refleksije, mu približa zgodovino filozofije in mu da osnove za razumevanje tega področja. Cilj filozofije je sama filozofija. Z državljsko vzgojo pa je drugače, saj v šolo vstopa kot morebitni odgovor na zagate sedanjosti in nima podpore v (vsaj relativni) avtonomnosti stroke. Na neki ravni seveda lahko rečemo, da gre tudi pri njej – kot pri vsakem šolskem predmetu – za samostojen predmet, ki učencu priskrbi osnovno državljsko pismenost. V resnici pa odgovarja na neko stisko. Pomembna je postala, ko so se (spet) pokazali ostri robovi nelagodja v kulturi. Ker se je družbeno tkivo natrgalo, je treba zakrpati dele, kjer je mreža družbenega popustila.<sup>3</sup>

V primerjavi se torej predmetni področji filozofije in državljske vzgoje v resnici lahko delno prekrivata, a status obeh predmetov je bistveno različen: filozofija je odgovorna sama sebi, zato v očeh zunanjega opazovalca ne more doživeti neuspeha, saj le-ta ni pristojen za tako oceno, državljska vzgoja pa je veliko bolj ranljiva, saj je že po imenu neposredno zavezana enemu od nemogočih poklicev – vzgajala naj bi. Kolikor je nelagodje ireduktibilno, je kot predmet tudi pred neskončno nalogo. Vselej bo namreč lahko krpal, česar ni mogoče zakrpati. Zadrega filozofije je v tem, da (navzven) ni koristna, je pa lahko uspešna (navznoter), le da o tem od zunaj ni mogoče soditi, državljska vzgoja pa nedvomno je koristna, saj bo pred njo vselej postavljen kup nalog, ki jih bo morala opraviti, je pa neuspešna, saj se bodo težave, ki naj bi jih rešila, spet in spet ponavljale.

Je pa še en razlog za primerjavo obeh predmetov. V šoli sta namreč vselej že primerjana. Pa ne le iz perspektive učencev, za katere so posamezni predmeti del čudne celote, ki se ji reče urnik, in členi hierarhije pomembnosti, v kateri lahko kotirajo više ali nižje. Predmete primerja šola kot institucija. Šola odloča, kaj je šolski predmet in kaj spada v učni načrt, in kaj ne – kaj je del sistema in kaj ni.<sup>4</sup> Tudi če šola preprosto sprejme tisto, kar ji stroka ponudi kot filozofijo ali kot državljsko vzgojo oziroma kulturo, to pomeni le, da ji je bilo ponujeno nekaj, kar je lahko sprejela. S to perspektivo sistema je povezana še druga poteza: za sistem imajo predmeti vrednost le, kolikor so različni od drugih predmetov – obstajajo le prek razlik do drugih predmetov. Če dva predmeta nista različna, potem ne gre več za dva različna predmeta. Tudi interdisciplinarni pristop, ki naj bi premoščal razpredalčkanost predmetov, medtem ko naj bi bila vednost holistična in ena sama, je mogoč le, ker obstajajo razlike. Iz tega sledi, da tudi filozofija v šoli nima absolutne avtonomije, temveč jo določa njen položaj v sistemu – ima mestno vrednost. Zato takrat, ko

govorimo o pouku filozofije, ne govorimo o filozofiji nasploh, pač pa o filozofiji kot šolskem predmetu. Določilo 'šolski' ima svojo moč: pomeni, da filozofije (kot šolskega predmeta) brez šole ni. Iz te perspektive bi lahko tudi rekli, da je razlika med strokovno zamisljivo predmeta in tistim, kar se dogaja v razredu – razlika, ki je največkrat dojeta kot vir vseh težav šole – preprosto spada k pojmu šole.

Če to drži, se začetno poudarjanje avtonomije filozofije, prek katere smo razvili razliko do državljanske vzgoje, pokaže v drugi luči. Ali to pomeni, da je filozofija avtonomna le, dokler ne prestopi šolskega praga, od tam naprej pa je avtonomija sicer lahko zapisana, ne bo pa realizirana? Poglejmo si to ob primeru nemške zvezne dežele Nordrhein Westfalen,<sup>5</sup> kjer je moment sistema, ki naddoloča vsak šolski predmet, popolnoma ekspliciten in jasno zapisan. Preprosto povzemamo šolske smernice, včasih skoraj dobesedno.

Tudi za višjo stopnjo gimnazije tako kot za nižjo velja dvojna naloga šole, ki mora izpolniti tako naloge v zvezi s poučevanjem kot z vzgojo. Pojem poučevanje meri predvsem na posredovanje vednosti, razumevanja, spretnosti, sposobnosti: v spoprijemu z izbranimi temami in predmeti posameznega šolskega predmeta se morajo učenci naučiti zapopasti določena stanja stvari, probleme, rešitve in spoznanja, jih predstaviti, razložiti, oceniti in uporabiti. Pojem vzgoja pa meri predvsem na posredovanje socialnih pozicij delovanja in načinov ravnanja: v soočenju z lastno osebo in z bližnjim in daljnim svetom – z zgodovinskimi razmerami, sodobnimi problemi, prihodnjimi nalogami – se morajo šolarji naučiti razviti lastno identiteto in delovati socialno odgovorno. (Richtlinien, str.14)

Gimnazijski program se členi v tri polja:

- jezikovno-literarno-umetnostno,
- družboslovno,
- matematično-naravoslovno-tehnično.

Ta tri polja morajo biti ustrezno zastopana skozi vsa leta gimnazije in pri maturi. Program mora obvezno vsebovati: nemščino, tuji jezik, umetnost/glasbo, družboslovje, matematiko, naravoslovje, poleg tega pa še pouk o religiji in šport.

Predmetom na področju družboslovja pripada še posebej naloga politične Bildung. Ti predmeti se ukvarjajo s spraševanjem o možnostih in mejah človekovega mišljenja in delovanja, zlasti glede na vsakokratne individualne, družbene, časovne in prostorske predpostavke, pogoje in učinkovanja, kot tudi s postopki in spoznavnimi načini, ki pripomorejo k pojasnitvi teh vprašanj. Zanje veljajo naslednji specifični učni cilji:

- Učenci morajo pridobiti metodično pridobljene vednosti in spoznanja v individualne in družbene, časovne in prostorske razmere, možnosti in meje človeškega mišljenja in delovanja.

<sup>5</sup> *Da gre za resen poskus jasno in eksplicitno zapisati prav vse, priča tudi dejstvo, da filozofijo definirajo, ko pridejo do nje: "Filozofija metodično sprašuje o splošnih osnovah naših postavk o dejanskosti in naših življenjskih in delovanijskih orientacijah; reflektira njihove predpostavke in posledice. K temu spada vprašanje o celoti, bistvu stvari, najvišjih ciljih in smotrih, smislu, samorazumevanju ljudi in socialnem in političnem redu, merilih resnice in veljavnosti norm. Tudi če zgodovina filozofije kaže, da so pri spremembi v socialnozgodovinskem svetu življenja sprejeta razumevanja, postanejo predmet dvoma in se zavržejo, da so poslednje utemeljitve omajane, vseeno ostajajo vprašanja o resnici in veljavnosti, ki refleksijo o temeljih mišljenja in delovanja delajo potrebno. Filozofija kritično preverja veljavnost življenjskih in delovanijskih orientacij in preverja upravičenost družbenih, političnih in pravnih ureditev. Njen cilj je potrditi tisto, kar prestane kritični preskus, in zavreči tisto, kar ga ne." (Richtlinien, str. 26-27.)*

- Učenci morajo postajati vedno bolj sposobni tudi v racionalnem spoprijemanju z individualnimi in družbenimi pojavi najti svojo osebno in socialno identiteto.
- Učenci se morajo naučiti oceniti doseg in meje veljavnosti specifičnih spoznavnih metod, kot tudi skupne strukture, in spoznati medsebojne povezave družboslovnih predmetov.
- Učenci se morajo usposobiti, da skupaj z drugimi oblikujejo sedanjo in prihodnjo družbeno realnost v skladu z individualno in socialno odgovornostjo. (Richtlinien, str. 23)

Kaj iz tega sledi za razmerje med filozofijo in državljansko vzgojo? Če je politična omika del vseh predmetov, potem je razmerje, ki smo ga med njima vzpostavili na začetku, obrnjeno. Ni državljanska kultura preprosto del ene od filozofskih disciplin, pač pa je filozofija del državljanske kulture. Lahko pa rečemo tudi drugače: iz zgornjih opredelitev je jasno, da je vsaka disciplina, brž ko postane šolski predmet, ujeta v mrežo splošnih nalog; te niso preprosto dodane osnovnim opredelitvam predmeta, pač pa postanejo osnovne opredelitve predmeta, če je šolski predmet. Vsak predmet ima torej dvojno naravo: je predmet, a tudi šolski predmet. Dvojna narava filozofije – filozofija kot predmet in filozofija kot šolski predmet – zaplete začetno opredelitev razmerja filozofije do državljanske kulture. Kot predmet je avtonomna in je ne gre podrežati državljanski vzgoji, kvečjemu so elementi državljanske kulture že prisotni v nekem njenem delu, kot šolski predmet je sama del širšega področja, ki pripomore k oblikovanju državljanske kulture. Če se razmerje med mestom in elementom vpotegne v notranjost, kakšno pa je potem razmerje med tema dvema vidikoma filozofije? Preden se lotimo tega vprašanja, odprimo daljši oklepaj, povezan z državljansko vzgojo.

(Ali je zato, ker filozofija v šoli (skupaj z drugimi družboslovnimi predmeti) deluje kot državljanska vzgoja, poseben predmet, imenovan državljanska vzgoja, odveč? Ali pa državljanska vzgoja razpade na dva dela: en del je splošen in je vključen v druge družboslovne predmete (in torej tudi v filozofijo), drug del je pa poseben in dobi status posebnega predmeta, ki se tokrat tudi imenuje državljanska vzgoja?)

Poglejmo si eno od mogočih opredelitev državljanske vzgoje: "Naša delovna definicija kurikula za državljansko vzgojo je 'pripravljanje mladih za socialni dialog in sodelovanje na podlagi človekovih pravic.' Zato nastaneta dve veliki sferi:

- človekove pravice kot temeljna načela sodelovanja in sožitja;
- razvijanje komunikacijskih spretnosti, ki ustrezajo vsakemu socialno-kulturnemu področju." (Valchev 1993, str. 3)

Taka opredelitev veže državljansko vzgojo na širši dispozitiv vedenj-spretnosti-ravnanj, ki je povezan z vedenji (o človekovih pravicah, pravu, politični ureditvi ...) in meri na razvijanje specifičnih spretnosti in naravnosti. Kot tak ima predmet nedvomno svojo avtonomijo, ne glede na pričakovanja, ki se nanj naslavlajo. Vprašanje je, ali je tak predmet ustrezna terapija za ugotovljeno diagnozo, nedvomno pa ga ni mogoče zreducirati na druge družboslovne predmete. Oklepaj tu zaprimo.)

Kakšna je torej notranja struktura filozofije kot šolskega predmeta? In kakšno je razmerje filozofije kot celote do državljanske vzgoje? Oprimo se na Deleuzovo opredelitev filozofije: "Zdaj vemo vsaj to, kaj filozofija ni: filozofija ni ne kontemplacija, ne refleksija, ne komunikacija... Za odločilno imamo lahko tole definicijo filozofije: filozofija je spoznavanje s čistimi koncepti." (Deleuze 1991, str. 11-12) Če sprejmemo opredelitev filozofije kot oblikovanje, izumljanje, fabriciranje konceptov, je jasno, da med obema predmetoma ne moremo utemeljiti povezave na njuni vsebini, vsaj neposredno ne. Filozofija seveda lahko ima učinke, ki spadajo na področje državljanske kulture, morda je to ponekod tudi eden izmed razlogov, da filozofija ostaja v šolah,<sup>6</sup> vendar ti učinki niso tisto, na kar filozofija v osnovi meri. Na ta negotov status filozofije, ki po zgornji izpeljavi izvira iz dvojne narave filozofije, v resnici opozarja tudi Derridajev tekst, ki smo ga citirali v okrnjeni obliki. Začne se namreč v resnici z "Na eni strani ..." in nadaljuje "Toda na drugi se za nobeno ceno ne smemo odreči kritičnemu poslanstvu filozofije, ki je povezano z vrednotenjem in vzpostavljanjem hierarhije, filozofiji kot zadnji instanci presojanja, konstituciji oziroma intuiciji končnega smisla, zadnjega razloga, misli zadnjih ciljev. Vselej izhajamo iz "načela smotrnosti", kot bi rekel Kant, ko skušamo rešiti filozofijo in njeno disciplino vsake tehnokonomske ali socio-politične finalizacije. Ta antinomija je seveda vseskozi filozofska, kajti "finalizacija" se vselej sklicuje na neko filozofijo, vsaj implicitno. Še enkrat: "nefilozofsko barbarstvo ne obstaja". Kako uskladiti ta dva režima finalnosti?" (Derrida 1986, str. 14)

Problem filozofije je torej prav v tem, kako uskladiti avtonomijo in svojo heteronimijo, kako hoteti čisto filozofijo in hkrati njene učinke, ki nujno segajo čez vsako mejo, ki bi ji jo postavili. Heteronomnost torej pri filozofiji ni nekaj, kar bi vdiral od zunaj in najedalo notranjost, heteronomnost je nekaj, kar proizvaja sama avtonomija filozofije. Zato je tudi nima smisla izganjati iz filozofije.

Ko smo izhajali iz absolutne avtonomije filozofije in absolutne heteronomije državljanske vzgoje, se je izkazalo, da ima filozofija veliko opraviti z heteronimijo in da državljanska vzgoja, brž ko dobi status šolskega predmeta, dobi neko mero

<sup>6</sup> **Richtlinien** vnesejo elemente državljanske kulture v samo opredelitev filozofije, v seznam pojmov, ki je osnova francoskega programa filozofije v terminalu, pa so vključeni tudi pojmi: družba, država/oblast, nasilje, (človekove) pravice, pravičnost, svoboda. Z obravnavo teh pojmov filozofija izoblikuje temelj, na katerega se običajno opira predmet državljanska vzgoja.

<sup>7</sup> Ker se na vednost sklicujejo tudi takrat, ko skušajo predmet zreducirati na en sam vidik, opozorimo, da vednost ne meri zgolj na podatke o nečem: "Načeloma vse vednosti pripomorejo k razrušenju absolutne oblasti mnenja. A lahkomišlno bi bilo, če bi bili s tem zadovoljni: v resnici je potrebna neka strateška vednost, ki pokaže, da obstaja onstran dokse. V Franciji ta vednost obstaja: imenuje se filozofija." (Milner 1984, str. 143.)

avtonomije. Oba predmeta pa na svojo pravo mejo trčita nekje drugje. Odločilne točke, od katere je pri obeh predmetih odvisno vse, sploh nismo tematizirali. Če v nočni mori učitelja državljske vzgoje najdemo učenca, ki sicer nekaj ve, vendar pa ta vednost v ničemer ne vpliva na njegovo ravnanje, v nočni mori učitelja filozofije nastopa učenec (kot prvo oglišče predmeta, če sta druga dva filozofija kot stroka in šola kot sistem), ki sicer nekaj ve, vendar pa ta vednost v ničemer ne vpliva na njegov razmislek. Če iskanje razlik med predmetoma zamenjamo z iskanjem skupnih točk, najdemo točko, ki je kritična za oba: rekli bi ji lahko vera v moč vednosti.<sup>7</sup> Če vednost nima učinkov, na katere oba računata, nobeden od predmetov ni mogoč.

**Marjan Šimenc**, magister filozofije, mladi raziskovalec na Pedagoškem inštitutu.

#### LITERATURA

- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Felix: **Qu'est-ce que la philosophie?**, Les editions de Minuit.
- DERRIDA, Jacques (1986): "Les antinomies de la discipline philosophique", **La greve des philosophes**, Osiris, Pariz, str. 9-31.
- FOUCAULT, Michel (1991): "Subjekt in oblast", **Vednost-oblast-subjekt**, Krt, Ljubljana, str. 103-121.
- MILNER, Jean-Claude (1986): "A propos des signes institutionnels de la philosophie", **La greve des philosophes**, Osiris, Pariz, str. 79-85.
- MILNER, Jean-Claude (1989): **De l'école**, Editions du Seuil, Pariz 1984.
- Richtlinien: Philosophie**, Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf .
- Standing Conference of European Ministers of Education**, 18th Session, Madrid, 23.-24. 3. 1994.
- VALCHEV, Rumen: "The 'Civic Education' Experiment: Ideas, problems & Prospects for Bulgaria", **Citizenship**, let. 2, št. 2, str. 3-6.
- VOVKO, Andrej, CIPERLE, Jože (1987): **Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja**, Slovenski šolski muzej, Ljubljana.



## Državlјanska vzgoja za postsocializem?

Korenite družbene spremembe, ki pretresajo Evropo devetdesetih let, vnovič postavljajo v ospredje vprašanje razmerja med šolo in demokracijo oz. vprašanje vzgoje demokratičnih državlјanov. To vprašanje ni zvezano zgolj s tistim pojavom, ki ga označuje sintagma "postsocializem" in ki kaže na Vzhodno in Srednjo Evropo, kjer smo bili priča razkroju socialističnih režimov. Razkroj teh režimov in zlasti njihovega hegemonu Sovjetske zveze je globoko pretresel in destabiliziral tudi tiste družbe, ki so bile zunaj ali pa nasproti temu bloku. Postsocializem je torej pojav, ki ga ne beležijo zgolj v Litvi, Češki ali Albaniji, temveč ga lahko identificiramo tudi na Finskem, v Nemčiji in Franciji. Razpad bipolarne ureditve Evrope je razkrojil tudi tisti simbolni red (s fantazmami vred), ki je določal samorazumevanje Zahodne Evrope.

Hkrati je treba upoštevati, da razkroj socializma ni bil zgolj posledica moralne defektnosti nekega sistema, temveč predvsem nesposobnosti prilagoditve novim globalnim družbenim spremembam, ki jih narekujejo zlasti nove tehnologije in poznanstvenjujoča se civilizacija. Socialistični enopartijski sistemi so na določeni stopnji postali relikti minule industrijske dobe. Enopartijski sistem, kolektivizem in neobčutljivost za demokratično samoiniciativo so lahko funkcionirali v svetu velikih industrijskih kombinatov. Socialistični monopoli v dobi satelitske televizije, računalniških omrežij in vrste drugih

komunikacijskih čudes so bili obsojeni na usodo dinosavrov. Če je v ozadju razkroja socializma prilagoditvena nesposobnost v prehodu iz industrijske v postindustrijsko dobo, potem je očitno, da je tudi zahodni svet šel skozi prilagoditveno krizo, ki pa jo je preстал z večjim uspehom.

Za določeno ceno: odpovedoval se je politiki nezadržne rasti v korist samoomejevanega napredka ter nekaterim pridobitvam socialne države in z njimi povezanim idealom (npr. polni zaposlenosti). Znanstveno-tehnološka civilizacija pa ne

ponuja zgolj življenje v udobju in lahkotnem potrošništvu, ampak odpira vrsto problemov in strahov pred "upravljalno družbo". Demokratske vrednote tu ne tekmujejo z okornim socializmom, temveč s tehnokratnim antidemokratizmom v imenu učinkovitosti, neokonzervativnim antidemokratizmom v imenu ogroženih tradicionalnih vrednot ter neoliberalnim antidemokratizmom v imenu komercializma. K temu je treba prišteti zelo meglene ideje o prihodnosti Evrope, kjer ni jasno, v kolikšni meri se bodo posamezne države morale odpovedati lastni suverenosti in v kolikšni

Prav tako doživljata tudi narod in država, ako sta po božji volji. Tudi njuno življenje, žitje in bitje članov, njune boje in napore, njune zmage in nesreče proslavljajo pesmi in pravljice, povesti in junaške pesmi. Kakor od družinske sreče zazdivljeno srce prekipeva zanosnih čuvstev v pesmi, v mitu družinske skrivnosti, tako ima tudi narod svojo psiho, dušo, prekipevajočo narodnih čuvstev. Narodni pevec proslavlja junaške boje prednikov in narodne junake. Odevlje narodne junake s pisano domišljijo v škrlat idealnih narodnih borcev za dobro in pravico, v njih izraža narodove slabosti in vrline, narodove tuge in boli, veselje in žalosti, up in obup, oni so posebljen narod. Ob njih se tudi vedno vnovič vžigajo srca rastoče mladine naroda, po narodnih pravljicah in narodnem blagu organsko raste mlad rod v miselnost prednikov, se z njimi ne samo krvno, temveč tudi duševno spaja v eno samo veliko nepretrgano verigo organsko se spajajočih članov skupnega narodnega telesa. Zato tudi ničesar mlad rod tako rad ne posluša kot domače narodne pravljice, narodne pripovedke in pesmi. Zdi se malčkom, da v narodnih strunah prednikov slišijo utrip lastnega srca, da se po njih njihova lastna duša odkriva v vseh svojih otenkih narodnega žitja.

meri bodo upoštevanji interesi majhnih narodov, kultur in manjšin. Pravilo tolerance je pač pravilo, ki ga dopušča močnejši, univerzalne kategorije človekovih pravic izgubijo vsak smisel tedaj, ko izgineta volja in moč, da bi jih uveljavili.

## POLITIČNA KULTURA

Demokratična ureditev v Evropi ni samoumevno dejstvo, ki bi ne potrebovalo aktivne države njenih državlјanov. O tem ne govori zgolj rast ksenofobije, rasizma, nacionalizma, nasilja in vrste destruktivnih socialnih patologij, ampak tudi sama bližnja zgodovina Evrope. Vrsta dežel, ki danes veljajo za steber evropske demokratične kulture, je bila še pred pol stoletja gojišče krvoločnih totalitarizmov. Pred padcem v barbarstvo ni imuna nobena družba. Povsem napačna je predstava, da je demokracija zgolj politična forma, ki stoji sama zase. Demokracija ni vezana zgolj na oblike političnega odločanja, te so njen vrhni fenomen. Hkrati pa te oblike odločanja, ki jih zagotavlja demokratična ustava in zakonodaja, same po sebi ne zagotavljajo demokratične kulture in obstanka demokracije. Tudi ustava weimarske Nemčije bi lahko veljala za vzor politične demokracije, pa to ni rešilo Nemčije padca v totalitarizem. Zdi se, da v Nemčiji tistega časa ni bilo širše družbene demokratične zavesti, politične zavesti posameznikov ni podpirala ustrezna demokratična kultura, ki bi izhajala iz njihove vsakdanje izkušnje. Na koncu je bilo videti, da ne leviči ne zmagoviti desnici ni bilo do demokracije, ki se je paradoksalno samoukinila na demokratičnih večstrankarskih in tajnih volitvah.

<sup>1</sup> Immanuel Kant, "Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo?", *Vestnik IMŠ* 1987/1, Znanstvenoraziskovalni center SAZU, Ljubljana 1987.

## MÜNDIGKEIT

Politično demokracijo mora podpirati aktivna država večine njenih državlјanov. Gre za celoto individualne politične kulture in državlјanskega poguma, ki ga označuje Kantov pojem *Mündigkeit*<sup>1</sup>. *Mündigkeit* formalno pomeni polnoletnost v smislu pravne opravljenosti, v resnici pa izhaja iz Kantove konceptualizacije, ki jo izraža geslo "Sapere aude!" – bodi odločen in imej pogum misliti s svojo glavo. Ta razsvetlјenski kriterij nas šele usposobi, da smo slišani, da smo del javne razprave, ki ji rečemo politika in je v obliki sodobne parlamentarne demokracije edina možna oblika nenasilne izravnave družbenih antagonističnih interesov. Kant si je postavil vprašanje, kako omogočiti *Mündigkeit* s svobodno javno rabo uma (demokracijo), naš čas pa postavlja vprašanje, kako ubraniti javno rabo uma (demokracijo) z oblikovanjem in širitvijo *Mündigkeit*. *Mündigkeit* je torej kompetenca in ne pravno določeno dejstvo, ki bi bilo posledica posodobljene iniciacije. Kot vsako drugo generično kompetenco pa je tudi *Mündigkeit* mogoče in potrebno usposobiti v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Kako proizvesti demokratičnega državljana? Če je demokracija zgolj politična forma, je dovolj, če posameznike informiramo, kako deluje politični sistem, in jih naučimo ustreznega vključevanja. To ne bo onemogočilo, da bi posamezniki demokracijo ponotranjili kot vrednoto, tako da bi kljub nevtralnemu treningu še lahko imeli negativen odnos do demokracije ali pa bili do nje, v najboljšem primeru, indiferentni. Antidemokratizem drhali + indiferenca množic pa je formula totalitarizma. Demokratično držo lahko ponotranjimo, če jo izkušamo in oblikujemo v vsakdanjem življenju. Demokratični odnosi med vrstniki (prijateljstvo), sodelavci (kolegialnost), demokracija v družini, ki obsega upoštevanje specifične potrebe generacij in enakopravnost spolov, izkušnja različnosti v srečevanju kultur pa tudi v dojemanju raznovrstnosti sodobne umetnosti, vse to in še več oblikuje demokratično osebno kulturo, ki šele post festum prerašča v potrebo po politični demokraciji, za katero bi bilo vredno zastaviti svoj državljanski pogum. Demokratično politično načelo temelji na principu večine in varstvu pravic manjšine, ki jih zagotavljajo ustava in zakonodaja ter politična participacija, vendar tega načela ne bi mogli razumeti in uresničiti, če ga ne bi podpirala izkušnja sveta življenja. To pomeni, da je ob vprašanju produkcije demokratičnih državljanov treba upoštevati večdimenzionalni prostor, kjer sta šola in organizirana državljanska vzgoja zgolj eden od vektorjev, ki ima omejeno učinkovitost. Šola si ne bi smela predstavljati, da proizvaja demokratičnega državljana, ampak bi posameznikom morala ponuditi tista znanja in delne sposobnosti (npr. retoriko, humanistično izobrazbo ipd.), ki so potrebne za sodelovanje v javni razpravi in političnem odločanju, hkrati pa bi morala omogočiti realne (zunajkurikularno odločanje in soodločanje v šolskem prostoru, društva, dijaška in študentska politična organiziranost, participacija v lokalnih skupnostih) in virtualne (simulacije, treningi) komunikativne situacije, v katerih bi učenci lahko izkušali in urili demokratične vsebine.

Družba si navadno ustvarja prevelike iluzije ob vprašanju učinkovitosti vzgoje in si predstavlja, da je mogoče krepostnega državljana proizvesti v šolskih klopeh. Zahteva po krepostnem državljanu je protislovna tudi zato, ker izhaja iz ugotovitve o "pokvarjenosti" družbe, ki naj bi jo presegli "boljši" državljani, ki jih designira taista "pokvarjena" družba. Takšna situacija samo poglobi adolecencno ugotovitev, da so družbena načela drugačna od njene prakse, da v družbi velja hipokrizija in da se je bolje zapreti v svet privatnega uživanja in se ne meniti za javno dobro. Družbene avtoritete, kot so politiki, ki v visokomoralnih frazah govorijo o poštenosti, hkrati pa jih pred zaporom ščiti parlamentarna imuniteta, uspešni pod-

jetniki, ki svojo uspešnost dolgujejo brezskrupuloznemu izkoriščanju in odpuščanju delavcev, cerkveni dostojanstveniki, ki v imenu transcendentálnih načel posegajo v dnevno politiko, učitelji, ki moralizirajo o moči znanosti in dela, ne morejo pa svojim družinam zagotoviti spodobne življenjske ravni, vse te avtoritete samo pospešijo procese resignacije in pasivizacije, pa tudi odpor do demokratičnega sistema, ki podpira hipokrizijo. Adolescenčne skupine tako zlahka najdejo zatočišča v ideoloških grupacijah z enostavno črno-belo moralo (dobri-slabi, pošteni-nepošteni, mi-oni), ki reducirajo stopnjo kompleksnosti sveta in navidez povečajo preglednost in perspektivo v tem svetu, v resnici pa načelu individualne državljanske odgovornosti zoperstavijo ideološko zaslepljeno čredništvo.

### DRŽAVLJANSKA VZGOJA IN MODELI DEMOKRACIJE

Državlјanska vzgoja, ki prispeva k demokratični kulturi, je seveda odvisna tudi od koncepta demokracije, ki ga zagovarja določena družba. Države z daljšo demokratično tradicijo imajo nekaj prednosti, ker se je politični sistem razvijal vzporedno z avtohtono demokratično kulturo, ki je bila pod močnim vplivom protestantske etike. Nekaterе evropske države so po porazu v 2. svetovni vojni dobile oktroirano ustavo. Tudi šolski sistem s kurikularnimi vsebinami državljanske vzgoje so implementirali zmagovalci. Demokratične družbe Vzhodne in Srednje Evrope, ki so si nedavno same izborile spremembe sistema, imajo to prednost, da lahko zavestno spremenijo politični sistem in se odločijo o poteh graditve politične kulture. Problem je v tem, da te družbe nimajo posebno bogatih izkušenj in tudi pred nastopom socializma niso bile posebej demokratične. Zato nemalokrat zmanjka samozavesti, tako da se procesi tranzicije zvedejo na kopiranje tujih modelov. Parlamentarna demokracija v različnih okoljih pa daje različne podobe: v britanskem parlamentu se strankarska polemika zaostri z ritualnimi gestami (topotanje, vpitje, smeh), v Rimu se parlamentarci stepejo, v skupščini predzadnje Jugoslavije pa so se streljali. Pa vendar bi lahko ugotovili, katere so sposobnosti, ki so potrebne za prenovljeno državljansko življenje. Naše politično obnašanje je pač odvisno od naše ideje o tem, kaj je demokracija, kaj bi lahko bila in kakšna bi morala biti.

Demokracija je lahko volilno-tekmovalna, reprezentativna, participativna itd., vsaka od teh pa zahteva različne drže, sposobnosti, ravni udeležbe in interakcije. Politični sistemi Vzhodne in Srednje Evrope, ki so bili v enostrankarskih vladavinah, so se reaktivno odločili, da je demokracija enaka

<sup>2</sup> John D. Hoge, *Civic Education in Schools*, *ERIC Digest 1988*, dostopno prek Veronica serverja na Internetu.

strankarskemu pluralizmu, zanemarili pa so korektiv participativne družbe, ki je še posebej potreben v okoljih, ki jih ne obvladuje stroga politična morala, kot je to npr. protestantizem. V teh državah smo priča izginotju civilne družbe, čezmerni politizaciji na eni strani in pasivizaciji populacije na drugi strani. Antipod temu sistemu so ZDA, kjer državljanstva ne dojemajo zgolj kot pravni konstrukt z jasno definiranimi individualnimi pravicami in dolžnostmi, ampak kot koncept, s katerim se individualna presoja in ravnanje dvigata na raven splošnega načina mišljenja o skupnih interesih in skupnem življenju. Zato je v ZDA močno prisotna lokalna politika, ki jo ne generirajo stranke, ampak civilne pobude.

To civilno samoiniciativnost, občutek za skupne zadeve, je zaznal že Alexis de Tocqueville, ko je leta 1831 obiskal Ameriko. V Novi Angliji imajo še vedno neposredno odločanje, ki spominja na demokracijo antičnega polisa, vendar je treba vedeti, da takšna oblika ni popolna in izključuje velike dele populacije (primerjaj švicarski kantonalni zbori), omejuje komunikacijo na referendumске in aklamacijske odločitve in nasploh ne zagotavlja uravnoveženja individualnih pravic. Sodobno participacijo k temu preči še visoko tehnologizirana in birokratizirana organizacija, ki vsiljuje svoje kriterije odločanja. Kljub tem pomanjkljivostim tradicionalne participativne demokracije se ta danes uresničuje v civilnih pobudah, lokalni samoupravi, nevladnih organizacijah ipd.; to pa je sfera, v kateri se avtohtono goji demokratična kultura in drža, za razliko od vsedržavnega parlamenta, kjer teme visoke politike zlahka podlegajo ideološkemu kriterijem, ne pa racionalni presoji.

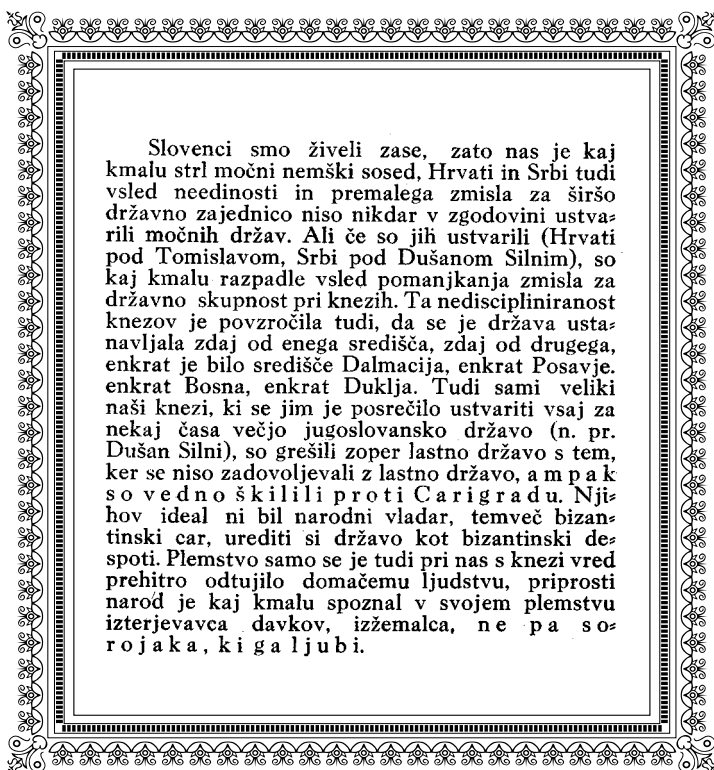
## OMEJITVE DRŽAVLJANSKE VZGOJE

Ko visoka načela, ki naj bi vodila državljansko vzgojo, t.j. razvoj sposobnosti odločanja in udeležbe v javnih zadevah ter ohranjanje in razvoj temeljnih demokratičnih konceptov in vrednot, soočimo s konkretno politično stvarnostjo, potem je jasno, da državljanske vzgoje ne moremo reducirati na nekakšno pravoznanstvo ali seznanjanje s temelji političnega sistema. Te vsebine so potrebne, vendar same po sebi ne prispevajo h graditvi demokratične politične kulture in angažiranemu odnosu do tega sistema. Državlјanska vzgoja je lahko uvedena kot poseben predmet na različnih stopnjah šolanja, hkrati pa morajo biti te vsebine integrirane tudi v drugo učno snov (filozofija, sociologija, zgodovina, književnost, geografija, socialno okolje itd.), vendar pouk sam ne pelje k odgovornemu državlјanstvu. John D. Hoge<sup>2</sup> poroča,

da v ZDA, kljub ekstenzivnemu pouku državljanske vzgoje v družboslovnem kurikulumu, več kot polovica mladostnikov ni sposobna razumeti delovanja političnega sistema in s tem ni sposobna enakopravnega vključevanja vanj oz. demokratične participacije v politiki. Večina jih ima zelo površne in zmedene pojme o temeljnih idejah konstitucionalizma, republikanizma, demokracije in federalizma. Imajo zelo pomanjkljivo znanje o državljanskih zadevah in glavnih ustavopravnih dogodkih iz zgodovine ZDA.<sup>3</sup> Vse to pa imajo kljub dolgoletni tradiciji državljanske vzgoje in razvejanemu sistemu pouka v elementarnem, srednjem in visokem šolstvu v ZDA.

Zato Hoge ne predlaga zgolj povečanja števila ur in kakovosti tega predmeta, temveč tudi primerno učilniško okolje, ki spodbuja odprto in svobodno izmenjavo idej, povečano participacijo učencev pri zunajkurikularnih zadevah, manj avtoritarno šolsko okolje ter vključevanje šolskega osebja, staršev in predstavnikov lokalnih oblasti v procese izobraževanja. Na ta način se ne bi zgolj poučevali temeljni principi in vrednote ter institucionalna politična organiziranost, ki so podlaga demokratičnega sistema, ampak bi hkrati razvijali kompetence, ki so potrebne pri vključevanju v javne zadeve. Participativna demokracija zahteva aktivno udeležbo in državljanske sposobnosti javnega govora, javne presoje, mišljenja, imaginacije in poguma za delovanje. Javna govorica zahteva, da so državljani sposobni govoriti, poslušati in delovati skupno za javne smote. To kompetenco lahko izurimo le v dialoških situacijah in ne s klasičnim podajanjem učne snovi. Politična presoja zahteva sposobnost oblikovanja konsenza v soočanju partikularnih

<sup>3</sup> John D. Hoge se opira na raziskave Siegela in Hoskina (1981), NEAP (1983), Hearst korporacije (1987), Ravitcha in Finna (1987) ter Elama (1984).



<sup>4</sup> *Seveda je še slabša izbira državljanska vzgoja v avtoritarnih in totalitarnih režimih, ki enostransko promovira partijska stališča in onemogoča možnost samostojnega mišljenja, politične presoje in ravnanja.*

<sup>5</sup> *Tu se naslanjam na univerzalno pragmatiko Jürgena Habermasa.*

stališč in sposobnost dedukcije načel na posamične primere, kar tudi ni “naučljiva” snov.

*Pot od privatnega stališča do politične sodbe ni pot od predsodka do resničnega znanja, temveč pot od partikularne osamljenosti k sociabilnosti.*

#### PERFORMATIVNO PROTISLOVJE: AVTOMIJA VS. MANIPULACIJA

S tega stališča je lahko največji nasprotnik učinkovite kulture demokratične državljanske države tudi sama šola, ki uvaja enostransko zgolj “poučevalno” državljansko vzgojo.<sup>4</sup> Tradicionalno poučevanje in učenje o demokratičnih institucijah, formah odločanja in vrednotah v osnovi napotuje k performativnemu protislovju, kjer lokucijska vsebina (govor o vsebini demokracije) ni skladna z ilokucijsko funkcijo (način performiranja govora). To je klasična situacija, v kateri učenec izgubi individualno motivacijo in postane objekt kolektivnega smotra, kar z drugimi besedami pomeni, da izgubi zmožnost racionalnosti, kajti racionalna socialna participacija temelji na komunikativni avtonomiji udeležencev, ne pa na domnevno nespremenljivih temeljnih vednostih. Cilj izobraževanja naj bi bila zrela samoreprezentacija (Mündigkeit), vendar se klasični koncepti poučevanja zapletajo v protislovje med ciljem in sredstvi. Avtonomija in manipulacija sta antagonistični kategoriji, v tradicionalni pedagoški situaciji državljanske vzgoje pa naj bi z manipuliranjem dosegli avtonomijo. Četudi ima pojem manipulacije močne vrednostno negativne konotacije, ki vsiljujejo predsodek, da je učiteljeva nemoralnost tista, ki ga pripravi k manipulativnemu odnosu do učencev, je v resnici problematika globlja in zasidrana v sami naravi specifičnih govornih aktov.<sup>5</sup>

Če izhajamo iz ločitve med konstativnimi in regulativnimi govornimi akti, kjer konstativi sprožajo veljavnostno zahtevo po resnici izrečenih stvarnih in objektivnih vsebin o “zunanjem in objektivnem” svetu, do katerega smo lahko le v manipulativnem razmerju, potem z regulativi tematiziramo normativno podlago intersubjektivnih odnosov, v katere smo neposredno vpleteni in do katerih ne moremo zavzeti “zunanjega” oz. manipulativnega razmerja, ter s tem sprožimo veljavnostno zahtevo po ustreznosti (pravičnosti, poštenosti) tematiziranih norm. V obeh primerih je možna diskurzivna razrešitev, ki se doseže z močjo boljših argumentov, vendar sta diskurza načelno različna, ker je kriterij enega resnica oz. neresnica zatrjenega glede na stvarnost, do katere smo v manipulativnem odnosu, kriterij drugega pa



ustreznost oz. neustreznost norm, ki vodijo našo interakcijo. Problem nastopi tedaj, ko kriterij enega diskurza prestopi meje drugega.

Klasično poučevanje in učenje pa v primeru državljanske vzgoje tvega prav ta korak, ko s kriterijem "res je" ali pa "ni res" presoja "učno snov", do katere ne moremo zavzeti povsem objektivnega odnosa, kot npr. pri naravoslovnih vsebinah, in nam more biti dana možnost presoje, kajti vsako normativno vsebino presojamo zgolj prek ponotranjenih norm, torej interno in ne eksterno oz. "objektivno". To preseganje diskurzivnega kriterija, ki ga uresničuje "objektivna", na učno snov, njeno poučevanje in izpraševanje naravnana pedagoška metodologija, je v primeru državljanske vzgoje manipulacija, indoktrinacija, propaganda itd. Končna posledica je, da demokratične vrednote ne morejo biti ponotranjene, saj jih ni mogoče uveljaviti tudi na preprostem primeru šolskega pouka o državljanskih vsebinah.

Učitelj kot reprezentant družbe oz. države poučuje že določene in odločene vsebine, ki naj bi bile v interesu otrok. Vrsta izobraževalnih ciljev zadeva prevzemanje znanj, ki so družbeno koristna in potrebna za poznejšo udeležbo v svetu odraslih, v politiki, ekonomiji itd., po drugi strani pa je vzgojni cilj formiranje demokratičnih državljanov, sposobnih samostojno politično presojati in ravnati. Vsi ti cilji pa so podrejeni smotru resnice, kar je v primeru normativnih vsebin neprimeren kriterij, ki v končni konsekvenci podpira manipulacijo in indoktrinacijo, neučinkovitost in nemotiviranost ter splošni idiotizem.<sup>6</sup> Kaj je indoktrinacija, ni toliko odvisno od tega, s kakšnimi ideološkimi vsebinami indoktriniramo, temveč *kako* indoktriniramo. Če ljudem nista dopuščena in omogočena presoja in tehtanje političnih stališč, potem gre za indoktrinacijo. Ključni kriterij je, v kolikšni meri so uveljavljena načela diskurzivne etike, ne pa to, da so eni "dobri", drugi pa "slabi". Obenem pa velja tudi obratno: če tem kriterijem ni zadoščeno, potem ljudje ne morejo konsenzualno in argumentirano tehtati stališč, tak sistem pa je avtoritaren in totalitaren, bodisi da je fašističen, komunističen, klerikalen ali tržno liberalističen. Ne gre za vprašanje *resnice*, in zato je tudi nesmiselno ugotavljati "resnice", da so v takšnih režimih vendarle storili tudi kaj dobrega.

V tem primeru torej ne gre za preprost antagonizem med avtoritaro in permisivno vzgojo. Razprave tega ranga so metafizične, ker jih vodi napačno teoretsko izhodišče filozofije subjekta, ki je hkrati podlaga modernega mišljenja in nezavedno obvladuje tudi celotno pedagoško teorijo. Shema učitelj-subjekt : učenci-objekt oz. avtoritarna šola napotuje k utopični uveljavitvi permisivne vzgoje, ki temelji na zahtevi,

<sup>6</sup> *Idiotes* je v antični Grčiji človek, ki se ne meni za javne oz. politične zadeve.

naj učenci postanejo subjekt vzgojno-izobraževalnega procesa. Takšna kategorialna shema, ki je relikv na subjekt naravnane filozofije, generira dihotomne situacije, ki jih ni mogoče ustrezno razrešiti. Tako se izmenjujeta liberalna permisija in konzervativna avtoritarnost brez resnih obetov, da zmoreta uresničiti kantovsko *Mündigkeit*. Komunikativni in univerzalno pragmatični teoretski modeli pa, nasprotno, ukinjajo generiranje pedagoško-metafizičnih dihotomij in omogočajo stvarnejše razumevanje šolskega prostora.

## INSTRUMENTALNI PEDAGOŠKI STIL

### Pojm državljanske vzgoje.

Sedaj nam je podrobneje določiti, kaj je državljanska vzgoja.<sup>\*)</sup>

Najprvo moramo zavriniti zmoto tistih, ki mislijo, da je državljanska vzgoja identična z državljanskim poukom. Potemtakem bi bil najboljši državljani tisti, ki ima največ domoznanskega znanja. Današnja državljanska vzgoja je tičala globoko v tem predsodku, ko je prekomerno poudarjala znanje o državni ustavi, zakonih, misleč, da to znanje dela dobrega državljana. To pa ni res! Veliko znanje o državnih zakonih more biti dostikrat državljanu samo sredstvo, da se izogne njihovim obveznostim. Nauki o državi morajo postati meso in kri v praktičnem državljanskem udejstvovanju in mišljenju, ne pa samo teoretična last razuma.

Poleg neprimerosti poseganja kriterijev objektivne resnice, ki pripadajo teoretično-empiričnim znanostim, na področje normativno-praktične vednosti, je problem tudi *instrumentalni pedagoški stil*, ki se uporablja pri državljanski vzgoji in zmanjšuje učinkovitost predmeta ter tako ne prispeva k utrjevanju demokratične državljanske kulture.

Instrumentalni pedagoški stil tvorijo *perlokucijski govorni*

*akti*. Medtem ko je ilokucijsko ravnanje performirano v izrekanje tega, kar je rečeno, pa prek perlokucije poskuša govorec ciljno učinkovati na poslušalca. Govorec pričakuje, da bo poslušalec z doseganjem razumevanja tudi ustrezno ravnal. Telos govornice ni več sporazumevanje, ampak strateško ravnanje, tako da so ilokucijski uspehi uporabljeni v neilokucijske namene. Najbolj značilne perlokucije so imperativi, vendar pri sodobnem pouku delujejo preveč arhaično in so neučinkoviti, tako da jih nadomesti drug tip perlokucij, ki bi jim lahko rekli "prevare" ali "skriti nameni". Ti govorni akti vsebujejo prikrite, nedeklarirane cilje in zato poslušalec ne more do njih zavzeti stališč. Pri imperativih se

ne morejo uveljaviti stališča poslušalca, ker to onemogoča zunajdiskurzivna prisila (avtoriteta, oblast), v obeh primerih pa gre za sistematično pačenje komunikacije v strateške namene.

Paradoksalnost vzgoje sta ugotavljala že Rousseau, ki je v *Emilu* ugotavljal, da je mogoče na učenca najboljše učinkovati, če mu učitelj daje čutiti, da je njegov prijatelj, četudi v resnici, zaradi razlik med obema, to ne more biti pravo prijateljstvo, in Kant, ki mu je resnica najvišji kanon racionalnosti, pa vendar dopušča možnost, da učitelj nezrelemu otroku namerno prikriva resnico ali laže. Prav ta perlokucijska manipulacija napravi pedagoški poklic za moralno dvomljiv, ki pa ga je moderna zgodovina kompenzatorno preobložila z osladnimi pedagoškimi moralizmi.

Temu nasprotna bi bila *idealna pedagoška situacija*<sup>7</sup>, v kateri bi učenci racionalno tehtali stališča oz. jih dosegali v okolju, ki je odprto za takšno presojo. Govorni akti v takšni idealni situaciji so ilokucijski in ne perlokucijski, ravnanje pa "vzgojno-izobraževalno" in ne "indoktrinarno". Razlika med izobraževanjem in indoktrinacijo torej ni v morali učitelja, ampak je določena s strukturnim razmerjem do udeležencev diskurza.

"Ne gre za to, da učitelji sledijo zlobnim namenom ali, da so 'kulturni norci'. Namere, ki jim sledijo, cilji njihovega pouka (veljavnostne zahteve, ki so vsebovane) bi lahko bili neuresničljivi. Gre za to, da jim sledijo na način, ki hoče rezultirati v tem, da študenti sprejemajo te zahteve na drugih temeljih kot tistih, ki se jim zdijo veljavni v njihovih lastnih relevantnih okvirih. To se izteče v površno znanje, ki ni povezano z globljimi prepričanji študentov in ki se ga pozabi kmalu po končanem šolanju. Slednjič perlokucijska pedagogika – kakorkoli je že dobronamerna – vodi samo sebe v poraz, ker se njeni deklarirani cilji ne dosegajo na nikakršen podkrepljen način in ne uspe zagotoviti študentom priložnosti za razvitje kritičnih interlokucijskih sposobnosti, ki bi jih lahko usposobile, da razvijejo zrelo sposobnost nadaljnega učenja. Povrh vsega, če se osredotočimo na celovito strukturo pouka, lahko vidimo, da je kognitivno delo, ki vodi k ciljem pouka, tipično skrito oziroma implicitno delo, ki je nereflektirano. Nerefleksivno učenje se definira kot učenje, 'ki se dogaja v kontekstih delovanja, kjer so implicitno sprožene teoretične in praktične veljavnostne zahteve vzete naivno samoumevno in sprejete ali zavrnjene brez diskurzivnega premisleka'.<sup>8</sup>

Državlјanska vzgoja v okvirih perlokucijske pedagogike je neučinkovita in kontraproduktivna, zato si pri uvajanju teh vsebin v šolske sisteme srednje- in vzhodnoevropskih dežel

<sup>7</sup> *Opiram se na delo Roberta E. Younga: A Critical Theory of Education – Habermas and Our Children's Future.*

<sup>8</sup> Robert E. Young, *ibid.*, str. 109. V zadnjem citiranem stavku Young navaja Habermasa, **Legitimation Crisis**, Heinemann Educational Books, London 1976, str. 15.

ne smemo postavljati nerealnih ciljev, ki bi izhajali iz preprostega kopiranja zahodnoevropskih in ameriških modelov in sprejemanja finančno podprtega paternalizma in ne bi dali nikakršnih rezultatov pri utrjevanju demokratične kulture. Takšen projekt uvedbe državljske vzgoje je bistveno bolj zapleten, ker se umešča v čisto določeno strukturo družbenih razmerij v trikotniku država-šola-družina, v določeno pedagoško tradicijo s profiliranim pedagoškim kadrom, ki ga ni mogoče čez noč spremeniti, in kar je najpomembneje, v čisto določeno politično kulturo, kar je bržkone najšibkejši člen v verigi. Kolikor so dane minimalne okoliščine, ki podpirajo strokovne in diskurzivno-konsenzualne politične procese odločanja pri spremembah "postsocialističnih" šol, je potreben in pomemben sogovornik *demokratična teorija izobraževanja*, ki lahko zainteresirani javnosti nudi strokovne argumentacije. Prav z jasno razčiščenim teoretskim pogledom na pomen vpetost šole, vzgoje in izobraževanja v širši socio-kulturni kontekst se lahko izognemo nerealnim pričakovanjem in simplicizmu pri uvajanju oblik dela in kurikularnih vsebin, ki bi naj bile v funkciji utrjevanja in širjenja demokratične politične kulture.

## DEMOKRATIČNA TEORIJA IZOBRAŽEVANJA

*Demokratična teorija izobraževanja* bi v svojem projektu morala preseči kritično križanje problemov vladanja in vzgoje. Že Aristotel je označil obe poslanstvi za posebej težavni. V primeru državljske vzgoje pa gre za križanje, in s tem tudi potenciranje, obeh težav. Ker pa v okviru obeh področij odpiramo predvsem normativna vprašanja, je hkrati jasno, da posegamo v sfero, ki sega od ravni individualne morale, vrednostnih sistemov, svetovnih nazorov do političnih in religioznih prepričanj. Neokonzervativna revolucija prejšnjih dveh desetletij je poskusila ta problem rešiti tako, da je državi odrekla pravico do moralnega izobraževanja. Šola naj bi se depolitizirala tako, da bi normativne vsebine prepustila v pristojnost starševske avtoritete, četudi je praksa pokazala, da je neokonzervativna pedagogika dejansko na široko odpirala šole partikularno tradicionalističnim doktrinam in praksam. V ozadju je bil predvsem motiv pocenitve javnega sektorja s krčenjem programov in nadomeščanja s komercialnimi in konfesionalnimi iniciativami. Grobi posegi neokonzervativne revolucije v šolstvo (najbolj indikativen primer je Velika Britanija) so v Zahodni Evropi in ZDA spodbudile javno in strokovno razpravo o izobraževanju in šolski politiki. To je prispevalo k utrjevanju demokratičnih

vrednot, ki jih utemeljuje javna razprava, tudi na tem področju, kar je realni okvir raziskovalnega delovanja demokratične teorije izobraževanja.

Amy Gutmann v svoji odmevni knjigi o demokratičnem izobraževanju opozarja, da svojih moralnih idealov o vzgoji ne moremo enostavno prevajati v javno politiko.<sup>9</sup> To je možno le v uniformnih družbah, ki ne obstajajo, ali pa so avtoritarne in totalitarne, v njih pa vlada nekakšna Platonova pedagoška tiranija.

“Ne obstaja moralno sprejemljiv način, da bi se dosegel družbeni sporazum o moralnem idealu izobraževanja – vsaj za našega življenja ne. Bolje bo, če bi namesto tega poskusili odkriti najbolj poštene [*fairest*] poti usklajevanja naših nespo-razumov in bogatitve našega skupnega življenja tako, da o njih demokratično razpravljamo. Lahko bomo celo odkrili, da spreminjamo svoje moralne ideale izobraževanja v procesih udeležbe v demokratičnih razpravah in javnih usklajevanjih naših razlik.”<sup>10</sup>

#### MORALNI VS. POLITIČNI IDEAL

Kot v vsaki politiki je tudi v primeru šolske politike nevarno prepričanje, da je mogoče na osnovi lastnih, “pravih”, moralnih idealov izpeljati socialne konsekvence oz. določeno politiko, ki bi utelešala te ideale. Politične ideale izobraževanja je treba ločiti od moralnih. Politični ideal demokracije ima v tem kontekstu zmožnost večje stopnje univerzalizacije kot posamični moralni ideali. Ali hočemo imeti liberalno ali konfesionalno-konzervativno vzgojo v šolah, je mogoče odločiti v procesih demokratičnega političnega odločanja, medtem ko sklicevanje in opiranje na moralne ideale nujno vodi k partikularističnemu vsiljevanju določenih doktrin celi družbi. Pomemben znak erozije demokratične politične kulture je tedaj, kadar partikularistične doktrine postavljajo politični ideal demokracije na isto raven, na kateri so moralni ideali, kar pomeni, da ne pristajajo na logiko proceduralne etike, ki lahko na nenasilen način spravi nasprotujoče moralne tradicije v okviru demokratičnega posredovanja javnih političnih in civilnih institucij, ampak sam način oz. politično *formo* dojemajo kot tekmeča, ki ga je treba premagati.

Vzhodnoevropske države z enopartijsko diktaturo so še posebej zatirale verske tradicije in omejevale cerkvene institucije ter poskušale integrirati družbo z enotno ideologijo. Po razpadu sistema državnega socializma je v teh družbah zavladal določen vakuum, saj se je z razkrojem vladajoče

<sup>9</sup> Amy Gutmann, **Democratic Education**, Princeton University Press, Princeton 1987.

<sup>10</sup> *Ibid.*, str. 12.

<sup>11</sup> *Država ne sme in ne more prevzeti vzgojne odgovornosti od staršev, lahko pa v šoli nevtralizira določene skrajnosti, ki jih proizvede starševska avtoriteta: seksizem, rasno diskriminacijo, politično nestrpnost itd. Šola lahko pouči otroke o kulturah, ki so zunaj obzorja družine ipd.*

ideologije izgubila temeljna integrativna sila, ki jo institucije politične demokracije ne morejo preprosto nadomestiti, ker ni dovolj razvita integrativna moč sodobnega tržnega gospodarstva, pa tudi demokratična politična kultura se ne more opreti na razvite avtohtone tradicije. Tranzicija tako ni dojeta kot družbeno pre-oblikovanje (trans-formacija), ampak kot zamenjavo vladajočih ideologij. Problem tranzicije je tako omejen na raven zamenjave "nemoralnega" komunizma z "moralnim" katolicizmom, pravoslavjem, islamom itd.

V takšnih okoliščinah je prepoznavna logika nadrejanja moralnega ideala političnemu. To se posebej kaže v šolskih politikah, kjer smo priča ponovnemu rojstvu konfesionalne politike, ki se postavlja zoper model razsvetljenstva. Javna, nekonzfesionalna šola se okliče za ateistično, ateizem pa za nekakšnega tekmeča konfesionalni morali. Javna šola v tej optiki ni več ideološko nevtralen prostor, ki bi bil prost partikularističnih moralnih doktrin, ampak naj bi v njej vladala zgolj ena od tekmujočih doktrin, tj. ateizem, kot relikv prejšnjega režima. "Demokracija" je potem v tej optiki zgolj zamenjava ateizma z religiozno moralno ideologijo oz. zamenjava "njihovih" z "našimi", partijskih sekretarjev s klerom, tragedije s farso.

Lažje je javno šolo deklarirati kot nevtralno, težje pa je to operacionalizirati. Vzhodno- in srednjeevropske družbe so še toliko ideologizirane in politizirane, da se javni sektor ("država") ni ustalil v samostojni subsistem, profesionalne šolske strukture pa so pod močnim pritiskom novoosvobojenih ideologij in strankarskih politik, pa tudi brez izkušenj, ki bi jim zagotavljale večjo strokovno samozavest in avtonomijo. Zato je opredelitev, da mora biti država garant nevtralnosti javne šole, pravilna, a hkrati naivna. V takšnem primeru je najbolje, če država oz. šolska ministrstva in ustrezni uradi funkcionirajo kot servis, ki bo podpiral in odpiral *šolske javnosti*: pedagoško-strokovne, starševske, civilnodružbene in nevladne, konfesionalne in laične pobude itd. Samo takšen interaktivno-diskurziven javni prostor bo omogočal minimalne in začasne družbene konsenze, ki bodo zarisovali okvir nevtralne šole.

## ZA JAVNO NEVTRALNO ŠOLO

Javna šola, ki je imuna pred moralnimi partikularizmi, temelji po eni strani na diskurzivno-proceduralni etiki (demokracija), po drugi strani pa mlade oskrbi z informacijami o različnih moralnih sistemih, stilih življenja in kulturah ter informacijah in možnostih diskurzivne presoje o temeljnih

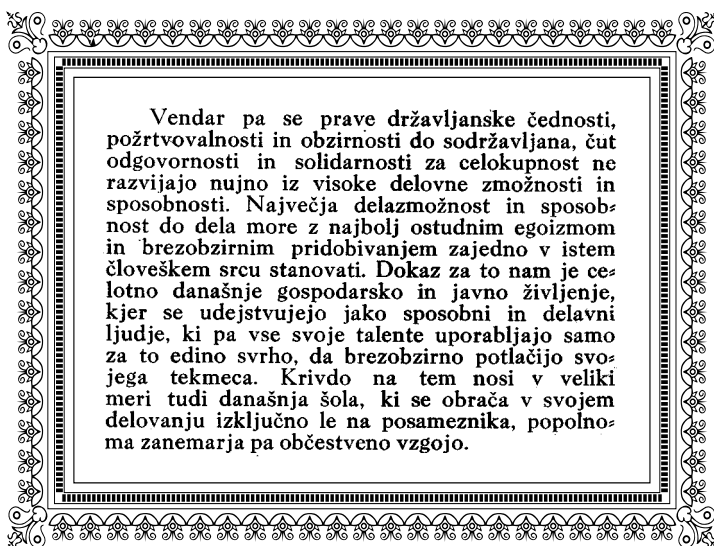
dilemah, ki jih odpira ta normativna raznolikost v sodobnem svetu. To so predpostavke, ki otroke in mladostnike opremijo z znanji in kompetencami, da se lahko trenutno in v kasnejšem življenju avtonomno odločijo za svoj stil življenja in vrednot. V tem smislu gre za otrokove pravice, ki resda lahko pridejo v nasprotje z pravicami staršev, vendar v tem je smisel pravnega deklariranja določenih pravic: določeni sferi je treba zagotoviti prostost pred enostranskimi vplivi.<sup>11</sup> Otrokove oz. človekove pravice imajo v šoli tudi to funkcijo, da omogočijo razvoj postkonvencionalne moralne zavesti. Človekove pravice imajo večjo stopnjo univerzalizacije kot katerikoli konvencionalni partikularistični moralni sistem (oz. tradicija), so plod sodobne interkulture pravno-politične komunikacije v okviru Organizacije združenih narodov in sorodnih globalnih institucij.

Ne gre za to, da država prevzame avtoriteto staršem v podobi javne šole, kot tudi ne za to, da so moralna in politična prepričanja staršev napačna, gre za to, da država omogoči svojim bodočim državljanom izbiro tako, da jih uči spoštovati različna moralna in politična gledišča, življenjske stile in

kulture ter da jih usposobi kritično vrednotiti tudi lastno tradicijo.<sup>12</sup> Demokratični pluralizem temelji na kulturnem pluralizmu, strankarski pluralizem je zgolj eden od političnih instrumentov sodobne demokracije, ne pa njeno izhodišče, zato mora biti vloga državljanske vzgoje s preseganjem "monizma" starševske vzgoje dosežena tudi tako, da so otroci deležni izkušenj drugačnih življenjskih stilov, prepričanj in kultur. Javna šola pa mora ostati zaprta za vse oblike, ki ta kulturni pluralizem krčijo na politično in versko propagando.

K pouku o religijah se npr. lahko povabi rimokatoliški teolog ali guru, ne moreta pa poučevati o religijah, če svojega partikularnega stališča ne umestita v "nevtralni" znanstveni okvir sociologije religij, etnologije, socialne antropologije, filo-

<sup>12</sup> *Tradicijo je treba razumeti kot pluralno tradicijo, ki je mešan rezultat zgodovine družbenih bojev, podreditve, nezavednih navad in racionalne presoje.*



zofske etike in podobnih ved. Ker gre za zelo abstraktne znanosti, je povsem jasno, da teh vsebin ni mogoče prenašati otrokom, ki niso razvili ustreznih razvojnih kognitivnih kompetenc. Te vsebine so dostopne srednješolcem, ki so sposobni abstraktnega mišljenja in imajo zadostno podlago v znanjih iz zgodovine, sociologije, filozofije, književnosti itd. Zahteve po uvedbi moralne vzgoje in religiologije kar povprek, od vrtca in osnovne šole pa do univerze, so neresne in neodgovorne, politična in misionarska vnema pa ne moreta strokovno odgovoriti na temeljna vprašanja, zakaj in kaj bomo učili ter kdo bo učil?

Iz zgornjih argumentacij je mogoče povzeti, da je državljanska vzgoja v postsocializmu v funkciji krepitve politične kulture, ker pa je ta v različnih deželah Vzhodne in Srednje Evrope zelo raznolika, je pot uresničevanja cilja državljanske vzgoje različna ter ne more slediti nekritičnemu kopiranju tujih vzorov. Državljsanska vzgoja obsega dva vidika: eden je informativen in podaja zalogo potrebnega informativnega znanja za demokratično participacijo, drugi pa obsega razvoj kompetenc, ki posameznike usposabljaajo za dejavno demokratično participacijo. Zato mora biti državljanska vzgoja (kot poseben predmet *in* kot vsebine v kurikulumu) umeščena v določen tip šole, ki je odprta do okolja, prijazna in neavtoritarna do učencev, tako da lahko ti prevzemajo določene odgovornosti in usklajujejo interese, da izkušajo demokratične moduse vivendi, ki jim jih ne more ponuditi družina.

Državljsanska vzgoja je lahko povsem neučinkovita, če je omejena na "poučevalni" vidik, ker ta uporablja zgolj kriterij resnice tam, kjer se sprožajo povsem drugačne zahteve po veljavnosti. Poučevalna vzgoja je manipulativna, kar pomeni v primeru državljanske vzgoje indoktrinacijo. Vsebin, ki so učencem podane prek perlokucijske vzgoje, ti ne ponotranjijo. Tako jim preostane negativen ali indiferenten odnos do demokratičnih institucij in vrednot, kar ne prispeva k utrjevanju demokratične kulture. Gojišče demokratične kulture je prej Lebenswelt kot politični sistem. Uvajanje državljanske vzgoje mora biti tehtno in postopno ter starosti primerno. Da bi to uresničili na ustrezen način, se je treba opreti na demokratično teorijo izobraževanja, naloga političnih oblasti pa je, da omogoča strokovno delo in javno komunikacijo zainteresiranim faktorjem. Naloga šolskih oblasti je zgolj, rečeno s Heglom, da napiše piko na črko "i". Sicer bo tudi ta predmet prizorišče dolgoletnih neproduktivnih političnih sporov. Temeljni kriterij pri oblikovanju takšnega in sorodnih predmetov je, da se načela proceduralno-diskurzivne etike, ki so sposobna univerzalizacije, ločijo od moralnih partikularizmov. Šele prek te ločitve je jasno, kaj je nevtralna javna šola,



ki jo je drugače zlahka politično deklarirati, težje pa pedagoško operacionalizirati.

**Darij Zadnikar**, magister filozofije, višji predavatelj na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

LITERATURA

- GUTMANN, Amy (1987): **Democratic Education**, Princeton University Press, Princeton.
- HABERMAS, Jürgen (1983): **Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln**, Suhrkamp, Frankfurt/M..
- HABERMAS, Jürgen (1994): **Faktizität und Geltung - Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats**, Suhrkamp, Frankfurt/M.
- HEGEL, Georg W. Fr. (1955): **Recht – Staat – Geschichte**, Alfred Kröner Verlag, Stuttgart.
- KANT, Immanuel (1987): "Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo?", **Vestnik IMŠ** 1987/1, Znanstvenoraziskovalni center SAZU, Ljubljana.
- KANT, Immanuel (1974): **Um i sloboda – spisi iz filozofije istorije, prava i države**, Velika edicija Ideja, Beograd.
- McLAREN, Peter (1993): **Schooling as a Ritual Performance**, Routledge, London and New York.
- STARKEY, Hugh (ur.), (1991): **The Challenge of Human Rights Education**, Cassell, London.
- TUGENDHAT, Ernst (1993): **Vorlesungen über Ethik**, Suhrkamp, Frankfurt/M.
- WHITE, Stephen K. (1990): **The Recent Work of Jürgen Habermas – Reason, Justice & Modernity**, Cambridge University Press, Cambridge.
- YOUNG, Robert E. (1989): **A Critical Theory of Education**, Harvester Wheatsheaf, New York etc.
- ZADNIKAR, Darij (1993): "Ali je šolo mogoče kritizirati?", **Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo**, št. 160-161, Ljubljana.



# Etika in družba

## ORIS PROBLEMA

Dandanes človek niha med staro in novo moralo, staro in novo paradigmo, novo kreativnostjo z možnostjo preživetja in nevarnostjo uničenja. Ni enotnega stališča o tem, v čem je morala utemeljena v filozofiji, sociologiji, ekonomiji, politologiji, aksiologiji, antropologiji. Videti je, da je utemeljena interdisciplinarno. Sistemska artikulacija tega problema presega okvir tega zapisa<sup>1</sup>, katerega namen je presoja odnosa med družbeno-sistemskimi in osnovnošolskimi razsežnostmi morale in etike.

Videli bomo, da osnovna šola vključuje tako izobraževalne kot vzgojne razsežnosti družbene morale in individualne etike. Vedno je mogoče reči, da bi jih glede na problematičnost moralnosti/etičnosti odnosov v svetu, ki je problematičnost človeka v 20. stoletju, morda lahko smiselno vključevala več ali drugače, kot jih. Celostno pojmovanje vzgoje je mogoče zasnovati na podlagi sožitja, partnerstva, ljubezni, sodelovanja, miru, svobode, solidarnosti, kooperativnosti, ohranjanja naravnega okolja, kakovosti življenja, kulturnega bogastva, legitimnega pluralizma interesov, komunikativnosti, spontane samoorganiziranosti, samoizraznosti, empatičnega znanja. Teh elementov sožitja pa ljudomrzniški materializem newtonske paradigme ni mogel razviti. V novi holistični paradigmi naj

<sup>1</sup> *Sistemska vprašanja etike/morale so povezana z zgodovinskimi in narobe. Tako MacIntyre (1993) koncipira zgodovino etike, da vključuje tudi nove vrednote.*

<sup>2</sup> O razširjenem idealu pasje zvestobe, s pomočjo katere pse obravnavamo kot ljudi (in narobe), bi težko govorili brez predsodkov. Pasja zvestoba ni samo metafora, temveč je tudi stvarnost.

<sup>3</sup> Npr. Lester R. Brown (1993) (et al.): **Zemlja 1993. Poročilo inštituta Worldwatch o prizadevanjih za okolju prijazno družbo.** Bohinj Go-13, Uvajanje Ekoloških programov; **Zemlja 1994.**

bi bile odpravljene dosedanje slabosti, ki so se kazale v izkoriščanju, tekmovalnosti, sebičnosti, enostranske učinkovitosti, neodgovornosti za posledice dejanj, nepriznavanju omejitev spoznanja in delovanja, veri v linearnost napredka, instrumentalizaciji ciljev in materializaciji vrednot.

Celoviti človek je homo humanus, ki integrira telo, dušo in duha. To so tudi sestavine zdravja v širšem pomenu te besede. Človekove potrebe niso samo materialne, temveč tudi socialne in duhovne. V modelu organske celote so vsi deli med seboj povezani. Nastajajo nove vrste vzgoje kot so dialoška mirovna, ekološka vzgoja, kot tudi etične, ekološke in entropične meje ekonomije. Izhodišče šole v civilni družbi ni več človek proti naravi, ampak človek v ekološko čisti naravi. Slovenija je šele na začetku teh procesov.

Če je res, da je najpomembnejši vir etike v sočutju (Scheler: Mitleid) in vživljanju v sočloveka oziroma pri občutku njegove potrebnosti, potem je smiselno govoriti o novi paradigmi, ki ni zgolj racionalna, temveč je tudi drugače racionalna in iracionalna. Novo paradigmo naznanjajo vsakoletna S. O. S. poročila o čedalje hujši ogroženosti Zemlje kot planeta<sup>2</sup>. To naznanja slovo od abstraktne antropocentrične etike k ekocentrični. Že Schweizer je imel razširitev etike za bistven pogoj kulturnega preporoda Evrope. Etika spoštovanja do življenja je v občost razširjena etika ljubezni (Schweizer, 1957: 79). Po njegovi oceni sta bili tako posvetna kot religiozna etika antropocentrični, veljavni le za človeško skupnost, ne pa za celoten svet življenja. Schweizer predvideva, da je mogoče uskladiti vladavino uma nad naravnimi silami z etiko spoštovanja življenja. Bistvo etično-ekološkega konflikta je v utesnjevanju enih oblik življenja na račun drugih (Kirn, 1992: 16) kot spor med vrednotami in normami.

Zaradi instrumentalizacije si človek postavlja pred etično vzgojo ekonomski ali politični interes. Zunanje determinante bi morala šola sprejemati tako, da bi sebi in svojim udeležencem zagotovila vsaj relativno avtonomijo na podlagi izbranih pedagoških orodij in procesov. Če ni medsebojnega razumevanja, zaupanja, zvestobe<sup>3</sup> in vživljanja, tudi ne more biti vzgoje, ker ni ustreznega nramnega vira, iz katerega bi izhajala. Fromm jasno pove, da ne more biti produktivnih medsebojnih odnosov na podlagi vrednot imetja. To pomeni, da ni vzgoja produktivna že s tem, ko je povezana z delom. Etična vzgoja pa je dejavna vzgoja.

Človek si doslej ni postavjal tako plehkkih, zmateriziranih (Bloch: pragmatično-kratkoročnih, Fromm: potrošniških, Morin: zaprto ideoloških) ciljev, kot si jih postavlja danes. Po Šteru (1992) absolutizacija posebnih vrednot vodi do antivrednot in destrukcije. V tem stališču je impliciran odgovor, zakaj vred-

note le v mrežnem kontekstu lahko pomenijo smisel življenja. Tudi delitev na t.i. nižje (D) in višje (B) vrednote ni ustrezna, ker diskriminira višjo, imperialno – kolonizatorsko, univerzalistično kulturo od nižje, lokalne kulture. Resnica je nekje na sredi med njima.

Vprašanje je, ali ne bi kazalo v času, ko bo delo samo eno (in morda ne več glavno) središče zanimanja, bolj smiselno govoriti o teleologiji (svobodnih) dejavnosti in ne več o teleologiji dela kot najvišjega smotra in smisla življenja. Šlo je za delovno etiko, ki se je začela z utopičnimi projekti in se nadaljevala s protestantsko in socialistično prakso dela. Nujnost zadovoljevanja potreb je privedla k potrošniški morali (ali morali za družbo obilja) in k novi narcisoidnosti decentrirane osebnosti z različnimi jazi.

Potreben je stalen napor etičnega razmišljanja in delovanja v družini, osnovni, srednji šoli in v poklicu, če hočemo govoriti o človeku, ki sicer je in ni etično oz. vrednotno bitje, ker je in ni dober in je tudi apatičen. Tudi za etiko v šoli je ključno vprašanje, koliko je lahko družina socializacijsko, vzgojno in etično primarna skupnost, če v njej prevladujeta patriarhalna in denarna morala. Družina je za nas vrednota, čeprav je v krizi. Znanje o etiki ne zadošča za etično ravnanje, potrebna je tudi pogojenost z etičnostjo znanja. Znanost je po intenci etična, kolikor ji gre za profesionalnost, resnico, skromnost, fleksibilnost, javnost in demokratični dialog. Ni pa etična vsaka etabrirana znanost. Zaradi emancipacije od zlorabe znanja za nehumane, nacionalno-državne namene, je treba znanost deetabrirati. Znanost, ki ji gre za eksploatacijo zunanje narave, je racionalno-utilitaristična. Tako sta 'izgubili nedolžnost' ekonomija v politični ekonomiji in ekologija zaradi tržnih zakonitosti.

Polarizacija družbe vodi k dvema moralama: eno za revne, drugo za bogate, eno za neprofitne in drugo za profitne organizacije, eno za slabotne in drugo za močne v smislu hlapčevske in gosposke morale. Etično-humano je neprofitno, toda neprofitno ni nujno humano. Fromm je v svojih delih pokazal, da odnos med imeti in biti bistveno določa kakovost morale, s tem pa tudi kakovost življenja in dela.

Etika dobrega tako rada prehaja v voljo do moči v smislu nasilja, ker človek še ni zavaroval samega sebe pred genocidnimi motivi. Z razvojem nekumulativnih dejavnosti (socialnega dela) si bo družba lahko ustvarjala prostor za etične odnose v smislu dopuščanja volje življenja v ravnotežju z voljo do sistema. Le tedaj bo lahko etični pluralizem razumljen kot oblika kulturnega pluralizma.

Obstaja več vrst morale. Glede na tezo o treh zgodovinskih temeljih Evrope, kot so antika, srednji vek in moderno

razsvetljenstvo, bi lahko razlikovali tri vrste morale med antično-kozmoцентриčno, srednjeveško katoliško in moderno antropocentrično moralo oziroma v obrnjenem vrstnem redu med delovno, krščansko-religiozno in naravno-ekološko etiko. Postmoderna kot sinteza moderne in postmoderne lahko združuje vse tri dele v novo celoto, ne da bi absolutizirali posebne vrednote in njim prirejene vsebine. Spreminjanje morale v določenem kulturnem okolju je odvisno od

medkulturnih vplivov.

Le v zaprtem okolju, ki odklanja tuje vplive, se ohranja tradicionalna morala in tako v praksi prihaja do absolutizacij, univerzalizacij ali idealizacij. Postmoderna sicer pomeni delno vračanje k tradiciji, vendar je ostajanje v tradicionalizmu z regresivnimi identifikacijami in boji za staro pravdo predmoderno. V odprti demokratični družbi bi bilo treba te skrajnosti odklanjati kot leglo totalitarizma. Bitka za demokracijo in proti njej poteka tudi na področju etike in morale. Različni ljudje imajo različna stališča o etičnih odnosih kot etični dogmatiki, ki ne dvomijo o nji-

Državljske vzgoje tudi ne smemo zamenjati s socialno vzgojo. Socialna vzgoja dela neposredno za občestvo in nima kot taka neposrednega odnosa do države. Socialna vzgoja za družino, stan, pa je najboljša vaja za državljansko vzgojo, če ju prosmatramo s stališča npravne ideje. Kaj lahko se zgodi, da družina, stanovska zajednica tudi običi z vsemi svojimi člani v sirovem materializmu. V tem slučaju ne more biti življenje v teh zajednicah nobena priprava za državljansko vzgojo, ker se v taki zajednici ne razvijajo nesebično ustvarjajoče sile. Ako pa preveva te zajednice npravna ideja, so najboljša predpriprava za državljansko vzgojo, ker družina predstavlja malo državo in vzbuja v svojih članih vse tiste npravne sile, ki so jim potrebne tudi kot državljanom. Treba je samo, da se članom vcepi vrednota npravne državne ideje, ki ji morajo podrediti nižje vrednote družine, stanu, občine itd. Npravne kvalitete, ki jih ustvarjajo manjše delovne skupnosti, koristijo vsaki večji delovni skupnosti, ki manjšo delovno skupnost obsega. Da, intimni življenski in interesni stiki v malih zajednicah so edina šola za samopremagovanje v večjih delovnih zajednicah. To velja tudi v tem oziru, da državljanska vzgoja kot taka ne izključuje vzgoje za kozmopolita, svetovnega državljana.

hovem obstoju, skeptiki in nihilisti, ki močno dvomijo o veljavnosti moralnih norm ali pa jih sploh zanikajo. Tudi učenci sodijo v te kategorije.

Spori o tem, ali je človek dober ali zloben, se stekajo h kompromisu s tezo, da človek ves čas niha med dobrim in zlim. Svobodni individuum je in ni merilo vse morale in etike. Vse to je odvisno od dednosti, okolja in njegove lastne aktivnosti. Vrednot, kot so mir, svoboda, varnost, blaginja, humano delo, zdravje ljudi in naroda; prijazne in učinkovite

ekonomije itd. ni mogoče doseči brez razvijanja etičnih odnosov. Etika ponovno prodira iz zasebnega življenja, kamor je bila pregnana, v javno.

Danes smo v svetu priče širjenja etičnosti na področja znanosti/znanja, politike in gospodarstva. Pri tem ne gre samo za etiko posameznih policnih profilov, kot so zdravniki, učitelji, advokati, managerji, temveč za vstop v novo kulturno paradigmo. Etika sama ni 'čarobna paličica' in ne more razrešiti konfliktov, ki nastajajo v družbi, lahko jih pa osmisli s stališča (ne)etičnih odnosov. S preraščanjem obrazcev klasičnega industrializma se začanja odpravljati dualizem etičnega v zasebni sferi in neetičnega v javni sferi v smeri integralne etičnosti. Ta proces bo lahko še zelo dolg, če bo sploh kdaj končan.

Dokler je laž, da je vrednota vrednota, je vrednota nevrednota, sama sebi antipodna vrednota in je morala nemorala. Morala je funkcionalna v religioznih ali ateističnih okvirih, ne pa v totalitarno nihilističnih. Podobno kot se je Adorno vprašal, kako je možna vzgoja po Auschwitzu, bi se lahko vprašali tudi glede morale. Po Krausu (Kraus, 1983) gre danes za pravi (*eigentliche*) nihilizem, ki izvira iz večstranskega razočaranja, v nasprotju z zgodovinskim kot svojo predstopnjo v 19. stoletju.

Za Kanta je človek X, ki upravlja regulativne ideje popolnosti. Kant je tudi avtor naravne religije in etike. Človeka je postavil in hkrati omejil z ločnico med svetim in profanim, med religioznim in znanstvenim. Kot je pokazala zgodovina 20. stoletja, je najbolj sporna prav prekoračitev meje v smeri neodgovornega individualizma (narcizem) ali kolektivismu. Kategorični imperativ je ostal nefunkcionalen zaradi absolutnega ločevanja med človekom kot ciljem in kot sredstvom, česar pa industrializacija ne prenese. Praktični um se ni pokazal v čisti obliki in po Marxu v umni zgodovinski obliki. "Smeti" je še vedno podrejeno "moči". Prav ta hobbesovski boj vsakega z vsakim je tudi slabost slovenske tranzicije.

Nenatančno vprašanje je, ali so vrednote kot take priučljive. Vprašati bi se morali konkretno, ali spoštujemo 'tu-bit v svetu' in aktivno sprejemamo 'to tukaj'. Vedno ocenjujemo nekaj ali nekoga 'sedaj in tukaj' po vrednotni lestvici. Ali sploh kdaj oblikujemo in smo oblikovani z vrednotami kot takimi? Učimo se vrednotiti stvari in medsebojne odnose. Morala nastaja z izkustvenim učenjem in oblikovanjem pristojnosti v medosebnih odnosih znotraj različnih kultur, zato se socializira 'jaz na mestu drugega' v smislu generalizacije. Vprašanje je, na kakšnih osnovah – empatičnega znanja, uma, koristi, užitkov oziroma v kateri obliki dobrega se ta generalizacija izvede. Običajno se preveč poudarjata en vir morale

in ena stran človeka, kar kaže na metafizični (najvišja vrednota) in ideološko-monopolni vir morale.

## ETIKA V TRANZICIJI

Pri Cankarju se vprašanje morale zastavlja večznačno kot vprašanje odnosa med pohujšanjem in čistim prepričanjem, krivico in kmečko pravico, delovanjem za ali proti narodu. Že Cankar je ugotovil, da gre za nasprotje med predstavniki naroda in moralo, ker merila družbenega napredovanja niso povezana z merili poštenosti, tudi v polpreteklem obdobju moralno-politične neoporečnosti ne. Morda bi to asimetrijo pojasnili z zgodovino treh obdobj: 1. Aristotelovo psihosocialno korelacijo in 2. srednjeveško teocentrično hierarhijo zanika 3. novoveški kapitalizem z vertikalnim barbarstvom. Morala postane problem, ker kapital obrača vsa socialna razmerja na glavo. Zato so tudi učinki (etične) vzgoje bistveno drugačni, ne glede na njihov permissivni ali represivni namen. Še vedno velja, da je šola politika. Bistvena razlika pa je v tem, ali politika pripada šoli ali šola politiki. Politika kulture in socializacije bi že sama morala biti kulturna in socializirana.

Kaj pomeni tranzicija, v kateri se nahajamo? Tranzicija ni samo obdobje hipokrizije 'svinjskih korit in loncev mesa' (izraz Draga Jančarja), obdobje lastninskih prerazdelitev in pogrošnih dobrin, semenj ničevosti babilonskih govoric, afer in kriminala vseh vrst ali vzhodno pregnanstvo od zahodnega raja. Razumeti tranzicijo kot transformacijo pomeni, da jo razumemo v njeni vrednotni revitalizaciji. Morda gre za zdravljenje od naše sporne liberalno-klerikalne preteklosti, ki je značilna za 'ločitev duhov' in kulturni boj.

Tranzicijo spoznavamo po novih strahovih in aferah v stilu kazanja s prstom: 'Poglejte jih, kaj delajo'. Tranzicija 'per negationem' pomeni nadaljevanje heteronomne morale z drugačnimi razmerji ekonomske in politične moči. Nemoralna morala je morala brez sprejemanja tradicije. Morala, ki se omejuje samo na tradicijo, je tradicionalistična. Če so se vrednote v predmoderni dobi izražale v formi nekakšnih kultov prednikov, osebnosti, dela, politike in se v moderni izražajo v obliki menjalne vrednosti, pa se v postmoderni kaže težnja dopuščanja življenja. Pri nas še potekajo procesi modernizacije.

Vir problematičnosti morale v smislu njene a- ali i-moralnosti je industrializacija, na katero se je opiral socialistični sistem kot na nekakšno instrumentalno vrednoto za tekmovanje s kapitalizmom. Industrializacija je z materializacijo



vrednot prerasla socialistični politični sistem. Ostalo pa je sporno, ali Zahod lahko ponudi Vzhodu humano etiko.

V socializmu je šlo za spore med meščansko in socialistično moralo in vzgojo, med politično afirmacijo dela in temelji, ki pogojujejo delo, kot so narava, človekovo znanje in sposobnosti, disciplina, kapital; med posvetnim in svetim, med znanjem in usodno domišljavostjo, med neznosno lahkostjo bivanja in naraščajočo kompleksnostjo nerešenih problemov.

V postsocializmu nastaja nova sinteza morale, religije, ekonomije in ekologije. Privatizacija oblikuje poslovno moralo in nemoralo. Nastaja drugačen 'moral sense' in 'common sense', ki sta zunaj enournih ideoloških shem. Ti trendi se pri nas počasi uveljavljajo. V polpreteklem obdobju je socialistično moralo, ki je bila v bistvu delovna morala, ohranjala komunistična vizija. Odlaganje s privatizacijo vodi k divjim privatizacijam. Čedalje bolj se uveljavljajo tržni odnosi, ne da bi se znotraj in zunaj njih hkrati razvijali tudi etični. Eden izmed kazalcev minimalizacije etičnosti odnosov je naraščanje deviantnih pojavov in gospodarskega kriminala. Lahko rečemo, da – pa ne le v naši družbi – prevladuje heteronomna etika pred avtonomno tudi zaradi prevladovanja heteronomnega dela. Seveda tudi v novi družbi nimamo ene same morale kot je že prej nismo imeli. Naraščanje brezposelnosti in slabo razvita kultura prostega časa pa tudi (kratkoročno gledano) ne moreta biti spodbuda za razvoj avtonomne etike.

Sprememba političnega sistema odpre tudi vprašanje državljske vzgoje, ki izhaja iz določenega razumevanja in interpretacije odnosa etike in politike. Že Platon se je ukvarjal s konstituiranjem odnosa med samostojnim učiteljem, ki etičnostrokovno zastopa svoje izbrane postopke, in pravično državo. Danes bi rekli, da gre za odnos med kontrolo in samokontrolo, disciplino od zunaj in samodisciplino, ekonomsko nujo in svobodo. Vemo, da ta problem ni preprosto rešljiv tudi zaradi neenake moči različnih 'dejavnikov vplivanja' in iz tega izvirajočega nezaupanja. Sklicevanje na krivdo drugih pomeni kopičenje neodgovornih dejanj. Slovenska država je nastajala v konsenzualni evforiji. Njeno vsakdanje delovanje pa za večino pomeni 'streznitev'. Razdvojena slovenska duša ne more postaviti enačaja človeka, uma in države, ki se je pojavil v nemški klasični filozofiji na prehodu 18. v 19. stoletje. Slovenci bi si morali s pametjo prisvajati novo državo. Predlogov za takšno prisvajanje je več:

1. da državljan, ki ve za svoje pravice, zna tudi uveljaviti
2. odpravljanje nezrelosti po lastni krivdi (Kant)
3. racionalna organizacija državnih organov in družbenih institucij
4. razvijati politično kulturo

<sup>4</sup> *Že bežen pogled nam pokaže, da se izkušnja vesti kot tehtnice moralnega presojanja nahaja v vsakem jeziku določene skupnosti: starogrško **synderesis** - ohranjanje, latinsko **conscientia**, nemško **das Gewissen**, angleško in francosko **conscience** itd.*

5. zastopati stališče, da je avtonomnost državljana pogoj za avtonomnost države.

Slovenci smo ohranili določeno dozo dvoma tudi do lastne države kot smo jo imeli do Avstroogrske in Jugoslavije. Izkušnje za upravljanje z državo smo si pridobili posredno (z opazovanjem in sodelovanjem) pri upravljanju zgodovinsko minulih državnih tvorb. O(b)staja odprto vprašanje, ali smo sposobni vzpostaviti takšen sistem spodbud in sankcij, ki bi omogočal razcvet družbe. Vprašanje stopnje razvitosti določene nacionalne kulture je vprašanje preobrata od posttotalitarizma k postdemokratičnosti. Humanizirati razmere in način življenja. Tak način razmišljanja poznamo Slovenci kot 'literarni humanizem', ki pa še ni preživel. Slovenci nismo samo-identificirana ciljna kategorija: vzgojeni smo razredno, hlapčevsko, butalsko, vojaško, ne pa tako, da bi si sami pomagali. Smo sposobni to vprašanje razumeti kot vprašanje individualne in nacionalne vesti, ne pa zgolj kot objektivno prisilo, ki izhaja iz našega novega položaja v Evropi.

## PROBLEM VESTI

Veliko se govori o povečevanju nasilja pri nas, o slabi poslovni in prometni etiki, o samomorilskem ali celo bolnem narodu, premalo pa o slabi vesti. Na pojav slabe vesti (fr. *mauvaise fois*) so opozorili eksistencialisti, zlasti Sartre v smislu neavtentičnega bivanja. Individuum s pomočjo vesti odloča o dobrem in zlu. Brez očitkov vesti o kršitvah tudi ni zastopanja človekovih pravic. Svoboda vesti je pomembna moralna instanca, ignoriranje vesti pa relativizira pomen etike/morale. Zato naj bi pouk etike vključeval pomoč vzgojitelja pri razvoju vesti in odgovornosti. Če vrlina ni le znanje, temveč predvsem prepričanje, potem so vzgojni cilji etike in družbe enako pomembni kot izobraževalni.

Vest je človek poznal že od najstarejših časov, zato nekateri menijo, da je vest glas tradicije. Danes bi človek hotel zaradi udobja civilizacije njen glas utišati. Ker vedno širša manipulacija s simboli pomeni človekovo vedno večjo posredno udeležnost v dogajanju, blede nasprotje med dobrim in zlim, kot da bi bili vsi hkrati rablji in žrtve. Vest tradicionalno razumemo kot notranjo zavest, božji glas, duhovno oko, glas dolžnosti, odgovornosti in vedenja o tem, kar je dobro. Gre za notranji glas v smislu notranje instance moralnega odločanja.

Pojem vesti<sup>4</sup> je postal večznačen. Najlaže deluje v statičnih hierarhičnih odnosih. V čedalje bolj kompleksnih in formaliziranih in spremenljivih odnosih in izgubljanju občutka

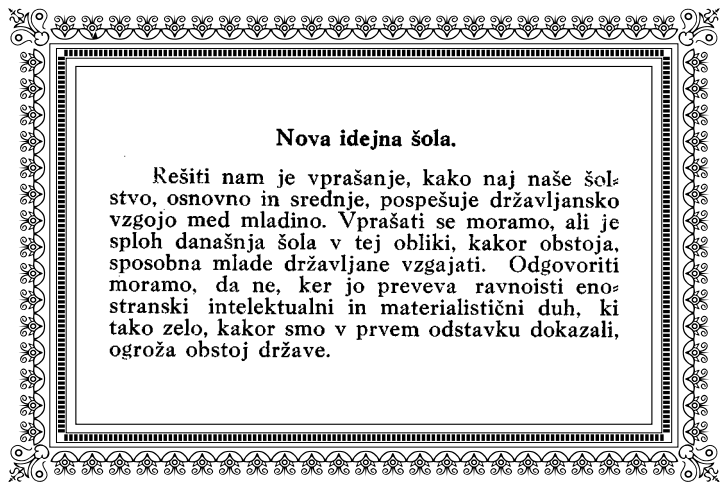
za skupno vest slabo deluje. V tem je tudi razlog, da se o njej malo govori. Ali naj se človek odpove vesti zaradi napredka kot Razkolnikov v romanu Dostojevskega Zločin in kazen? Ta odpoved bi pomenila odpoved svobodi kot možnosti izbire med dobrim in zlim.

Če naj verjamemo starim modrecem, za katere je človek po naravi dober, bi pomenila odpoved vesti izbiro zla. Ne le za Rousseauja, že po bibliji se človek ne rodi svoboden, zato da bi postal suženj. Temeljni problem je, kako ostati svoboden. Za družbeni red so dovolj norme, posameznik pa potrebuje tudi smisel. Sprememba družbenih, tehničnih ali ekonomskih razmerij še ne zagotavlja etičnih odnosov. Zunanje okoliščine, kot so proizvodnja blaga različne kakovosti in cene, lahko posameznika prisilijo, da začne izbirati in se zaveda izbire, ne morejo ga pa prisiliti, da izbere to, kar je zanj najboljše. Prav zato je potrebna etika zaradi kakovosti življenja in obujanje instance vesti zaradi odgovornega ravnanja do narave in do sočloveka.

Vest je za posameznika vsakokratna izpolnitev svojega poklica, naloge. Pogosto posameznik ne ve, ali bo izbral pravi poklic, ker ne zna prisluhniti

notranjemu glasu in ne ve, kaj v resnici je. Kadar posameznik naleti na pritisk zunanjih dejavnikov, ki oporekajo njegovi moralni integraciji, je rezultat 'ugovor vesti', ki ga lahko upošteva ali pa ne. Vest deluje pogojno in brezpogojno ne glede na čustva ugodja in državno zakonodajo. Najbolj značilna drama za problem delovanje vesta je Antigona, ki izbira med božjo in državno voljo.

To pomeni, da se vest ne nanaša le na posamezno lastnost, temveč na človeka kot celoto. Mnogi z vestjo hote ali nehote manipulirajo. Prav zato naj bi najprej starši, potem pa šola otroka učili, kako se moralno presoja. Toda to jim preprečuje 'prometejski sram', da tehnični napredek ni etični napredek, izguba lastnega moralnega prepričanja in prevzemanje odtujenega prepričanja, da je tudi to področje treba



prepustiti strokovnjakom. Tako postane morala psevdoidološki (sistemsko-politični) in psevdoprofesionalni problem. Racionalni instrumentalizem vodi k disperziji morale na področja mediciniranja, psihologiziranja, sociologiziranja, pedagogiziranja in moraliziranja. Reduciranje morale na t.i. objektivne pogoje ali subjektivne dispozicije kaže na njeno krizo, na nemoralno moralo kot na neumni um ali na ne-uzgojene vzgojitelje.

Dvomljiv doseg dihotomne klasifikacije morale je očiten. Slovenci imamo hkrati hlapčevsko in gosposko moralo, ker nočemo zaostajati za razvojem in manirami sedanjih gospodarjev. Ni vnaprej jasno, zakaj ne bi mogli preživeti kot narod gospodarjev, če smo preživeli kot narod hlapcev. Idealistično in utopično je govoriti o 'bodoči moralni ali vzgojni skupnosti', ker se tako odpira kompenzacija sedanjega moralnega in vzgojnega primanjkljaja s presežkom, ki ga poznamo iz taborišč.

Nekdaj priljubljena delitev morale na sebično in nesebično se izgublja, ker sta čisti altruizem in egoizem prej izjema kot pravilo. Celó v krščanski morali gre v končni posledici za poplačanost. Tudi čiste avtonomne morale ni, ker je posameznik, ki je vsaj malo vertikalno in horizontalno mobilien, izpostavljen različnim kulturnim vplivom lahko le heteronomno avtonomen.

Očitki vesti nastanejo takrat, ko posameznik dela v nasprotju s svojim prepričanjem (samoobtožbe, kazni, sram, depresija, skrb, strah, zavist). Ko se posameznik ne ozira več na moralne sodbe, izgublja vest, prepričanje in identiteto. Izguba vesti je v tem, da se posameznik slepo identificira s kolektivom, stranko, narodom in ideologijo. V totalitarnih režimih dela posameznik le v skladu z najnižjimi oblikami vesti. Koristoljubno merilo vesti, ki ga utrjujejo tržni odnosi, je izrazito odvisno od posledic.

Mamila so navidezne bližnjice do sreče. Če skušamo odpraviti občutek krivde, potrebe po kesanju in pokori, s tem izgubljamó vest in zapademo samovolji. Vest je treba povezati z umom in iskrenostjo, sicer je cilj moč, ki ji služi svoboda. Omejuje nas le strah pred posledicami lastnih dejanj oziroma premočjo drugih. Gre za dopuščanje različnega s prepričanjem, da je to, kar je, vredno življenja. Vest je celosten pojav, zato jo lahko razumemo le tedaj, ko človeka razumemo kot celoto. V eksperimentalnem priročniku 'etika in družba' (1991) je poudarjena dolžnost slehernika, da si vse življenje vzgaja vest.

## PROBLEMI ODNOSA MED ETIKO V ŠOLI IN V DRUŽBI

V javnosti še ni bilo razprave o tem, kakšno etiko potrebujemo v šoli. Etika lahko tradicionalno gledano obstaja zaradi različnih ciljev od užitka, ugodja, koristi, ljubezni, miru in sožitja, varstva okolja in do občega dobrega. Cilji pouka etike niso identični s cilji ene od teorij etike, ker pouk etike v osnovni šoli na neekspliciran način združuje ali zavrača različne smeri zaradi posebne družbene morale.

Positivni sprejem etike v šolske klopi še ne pomeni afirmacije etike v družbi. Skoraj ni učenca, ki si ne bi želel več pogovorov o medsebojnih odnosih, vendar le, če tudi dobi odgovore na aktualna vprašanja. To pa seveda terjaja individualizacijo pouka. Priročnik za etiko za 7. in 8. razrede osnovnih šol je posodobljen na evropski ravni. Ker je življenje v novi demokraciji precej dinamično, priročnik sam ne more zajeti vsega, kar je trenutno v družbi aktualno. To tudi ne more biti njegov namen. Nekatere šole formalno učijo še po starem učnem načrtu, dejansko pa tudi te ne več. Ime 'etika in družba' kaže, da gre za družboslovni predmet. Obstajajo razmišljanja, da bi se predmet razširil na dve uri na teden v 7. in 8. razredu in da bi se dopolnil s predmetom religija in etika oziroma religija in kultura v srednji šoli. Seveda tudi s tem ne bi mogli rešiti vseh dilem predmeta. Učitelj uresničuje naloge povezovanja individualno – osebne in družbene etike, tako da izhaja iz izkušenj učencev, jih spodbuja k sodelovanju in spraševanju, k samospraševanju vesti in k etični razpravi in presojanju.

Etika ni stvar dednosti – sebičnega gena, temveč socialnega okolja in osebne interaktivnosti. Zato je treba vedeti, kako je mogoča samovzgoja. Pri tem gre za sprejem določenih predpostavk o možnostih:

1. človečnosti človeka (*homo humanus*) in s tem obstoja skupnih, humanih vrednot nasproti odkritemu ali prikritemu antihumanizmu
2. samooblikovalne moči in samosocializacije osebnosti
3. ideala celovite človeške osebnosti
4. dvosmerno transformacijske, ustvarjalne in osvobajajoče moči dela – dejavnost
5. vzgojnih mehanizmov oz. procesov, ki so vpeti v bipolarno strukturo človeka in pogojujejo njegov spopad z lastnimi mejami
6. predvsem pozitivna komunikacijska interakcija odpira in bogati subjekte kot individualne osebnosti.

Razlogi za iskanje in uveljavljanje humanih vrednot<sup>5</sup> so v tem, da le-te niso dane same po sebi, temveč so kulturno

<sup>5</sup> Termin vrednota ima veliko pomenov: stališče, preferenca, potreba, dispozicija, valenca, ethos, kulturni obrazec, življenjski stil, ideologija, navada, norma, aspiracija, ideja. Večina definicij je deskriptivnih. Vrednote imajo selektivne kvalitete in so merilo za akcijo. Razlikujemo med objektivističnim (Platonovim) in subjektivističnim pojmovanjem vrednot.

omejene. Svetina (1992) daje predloge, kako bi lahko kulturo dvignili na zavidljivo kakovostno svetovno raven, se pri tem učili na podlagi drugih kultur in tako razvili najboljše.

Etična vzgoja je pomoč za samopomoč razvoju osebnosti posameznika za njegovo samovzgojo za pozitivno samopodobo, samozaupanje, samozavest. Vse to hkrati pomeni tudi

njegovo povratno pomoč drugim. Tisto, kar omogoča nastanek potrebe (glad) po vrednotah, je strah pred praznino, izgubo obstoječih vrednot ali prevlade tujstva. Eksistencialna prizadetost spodbuja drugačno izražanje vrednotnih stališč avtonomnim kot neavtonomnim osebnostim. Vrednote bi bilo treba iskati in identificirati zaradi spreminjanja smeri družbeno-civilizacijskega in osebnostnega razvoja. Še vedno delujemo pretežno v smeri nadomeščanja eksistencialnih vrednot zaradi skepticizma, nihilizma, pozitivistično-scientistične ali tehnokratsko-birokratske nevtralnosti z eksistenčnimi kot v smislu njihove avtonomnosti. Iskanje vrednot je v današnjem

Ako bomo hoteli vzgojiti naraščaj za državo, bomo morali današnjo šolo, sosebnno osnovno, postaviti na drugo podlago. Reforma osnovne šole ne sme zadevati samo mehanične tehnične stvari, temveč treba bo dati popolnoma novega duha šoli. Vsi današnji reformni načrti, ki naravnost preplavljajo sodobno pedagoško literaturo, so brez učinka, ker ne zadevajo glavnega zla, ki je enostranska utilitaristična metoda današnje šole. Ta šola je upoštevala samo eno stran človeka, njegov um, ratio; človek pa ima še drugo globljo stran v svoji duši, iracionalno, ganutje, iskrenost, ki jo povzroča neka tajna prisila (daimonion jo imenuje Platon). Ta sila človeka, da se v globočini svoje duše pretrese v sveti spoštljivosti in preporedi v novem duhu, ki je čisto nasproten od sebičnega računarstva. Tega novega duha daje človeku ideja, za katero se navduši in ki ga popolnoma prevzame. Postane mu življenska vsebina, ga prevladuje, vodi, da se ji popolnoma vda in žrtvuje za njo celo življenje. Ideja je skrivnost logosa, kdor je prošinjen po njej, postane idejni človek, ki se popolnoma razločuje od pojmovnega (racionalnega) človeka. Racionalni človek se človeku ideje, ki gori za dom, družino, rojstni kraj, narod in Boga, posmehuje, ker nima sam ideje v sebi. Racionalnemu človeku je idejni človek uganka, ali norec, ki ne išče predvsem racionalnih vrednoti, denarja. Zato je nespametno z racionalnim človekom disputirati o ideji, ker ne vé, o čem govoriš. Ker ideja ni racionalna, se ne da naučiti niti z najboljšimi metodami, tudi ne znanstveno dokazati, temveč le duševno vzbuditi.

njem poldivjem in po Klafkiju tudi v polizobraženem svetu tvegano, ker se le-te rade sprevačajo v svoje nasprotje, zlasti kar se tiče denarne morale. Vsaka vrednota je omejena z nasprotno vrednoto ali z nevrednoto. To pomeni, da je tudi sama v sebi razcepljena. Vsaka orientacija je lahko od določene točke naprej dezorientacija. Poleg sentimentalne ljubezni do bližnjega in neuspešnih poskusov oblikovanja

'raja na Zemlji' obstajajo številni primeri odločanja za agresivnost, vojno in pekel. Socializem ni odpravil 'razdvojenega človeka', da bi morala kot posebna oblika zavesti postala nepotrebna. Človek, ki zato, ker ne hodi pokončno, še ni razvil potrebe po etičnosti kot splošni lastnosti medsebojnih odnosov in dejavnosti.

Iskanje vrednot terja problemsko zastavljen pouk etike. Že v polpreteklem obdobju so učenci radi iskali odgovore na etična vprašanja, čeprav so se nanašala pretežno na položaj in vlogo delavca. Medtem ko je bila socialistična morala predvsem delovno-poklicna oziroma javna, pa je postsocialistična tudi družinsko-zasebna. Socialistična morala je izhajala iz ateističnega humanizma, postsocialistična pa je tudi religiozna. V socialistični morali so služile kot vrednote politični cilji patriotizma, razumevanja med narodi, bratstva in enotnosti, neuvrščenosti, tovarištva, samoupravnega odločanja, v postsocialistični pa izstopajo vrednote partnerstva, sodelovanja in podjetništva. Določene vrednote so skupne, ker ni (ne)sebične morale brez občečloveškega merila.

Po učnem načrtu so cilji etike in družbe kompleksnejši in bolj interdisciplinarni kot cilji DMV. Učenci:

- spoznavajo temeljna znanja in pojme o človeku in družbi
- vrednotijo človeka kot samostojno, svobodno in odgovorno osebo na različnih področjih družbenega življenja
- spoznavajo in spodbudno sprejemajo občečloveške vrednote in temelje odnosov v neposrednem okolju, narodu, državi in širše
- pridobivajo osnove znanja o najpomembnejših verstvih sveta
- razvijajo kulturo dialoga in strpnost med ljudmi
- razvijajo miselne in vedenjske veščine in s tem lastne sposobnosti za orientacijo v družbi.

Konec monopolne ideologije prinaša več možnosti za izbiro vrednot in tudi etik. Zupančičeva (1991) meni, da so vrednotne orientacije slovenskih dijakov presenetljivo dobro povezane s smerjo njihovega šolanja. Tisti učenci, ki so usmerjeni v poklice, ki terjajo telesno delo, so materialistično usmerjeni kot tudi okupirani z zabavo in užitki. Naravoslovcem več pomeni stroka in razum, gimnazijcem pa človekoljubne vrednote.

<sup>6</sup> V okviru projekta *Inovacije v osnovni šoli (odgovorni nosilec: Dora Gobec) sem evalviral predmet etika in družba v OŠ na ciljni populaciji 15 osnovnih šol v Ljubljani in Celju s 518 učenci in 25 učitelji s pomočjo instrumentov ankete za učence in učitelje in intervjujev v letih 1991-93.*

## REZULTATI EMPIRIČNEGA DELA RAZISKAVE

Rezultati 'Raziskave o etiki v osnovni šoli'<sup>6</sup> so po eni strani pokazali zadovoljstvo učencev in učiteljev s tem predmetom, po drugi pa še nekatere pomanjkljivosti, ki bi jih kazalo odpraviti s pomočjo nadaljnega usposabljanja učiteljev za ta predmet in šolske organizacije. Zaradi kompleksnosti in spremenljivosti družbene problematike moralne vzgoje je učitelj sam le težko kos nalogi poučevanja moralne vzgoje.

Nihče izmed učencev ni v odgovorih na anketna vprašanja zapisal, da bi si pri predmetu etika in družba želel več osebnih dolžnosti in odgovornosti. O seznanjanju s človekovimi svoboščinami in pravicami učenci nimajo svojega mnenja. Etika in družba naj bi po mnenju tistih učencev, ki nimajo predlogov za izboljšanje položaja ali pa si želijo še več ponazoritev, služila za reprodukcijo že vzpostavljenih razmerij. Nihče ni izrazil želje po etični vzgoji oz. po drugačnih vrednotah kot jih že sprejema. Le učitelji se zavedajo potrebe po boljši usposobljenosti. Interes mladih ni izrazito posvečen vrednotam imetja v nasprotju z vrednotami bivanja.

Udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa v šoli se večinoma ne zavedajo, katero etiko zastopajo. Vedeti moramo, da nastane etična samorefleksija pri mladostnikih dokaj pozno in da nimajo vsi enakih sposobnosti zanjo. Nekateri jo izrazijo, drugi pa ne. Izkazalo se je, da je v kulturno heterogenem okolju, kot so Nove Fužine, glavni cilj gojitev strpnosti. Ta cilj osnovna šola sama težko obvlada. Celoten sistem edukacije bi moral temeljiti na načelih demokratičnosti, avtonomnosti in enakih možnostih.

V šoli nastopa dilema etike kot poseben predmet ali kot sestavine vseh predmetov. Večina učiteljev meni, da naj bi bila etika prisotna tudi pri vsakem drugem šolskem predmetu. Alternativa DMV ali etika in družba je upravičena zaradi zamenjave političnega sistema v tranziciji, sicer pa je le alternativa znotraj določenega družbenega sistema morale. Nikjer ni dokumentirane konsenzualne ali uradne odločitve o tem, ali je vrlina priučljiva in če je, kako. Na področju etike/morale 'pro et contra' je veliko prepričanin in malo vednih. Moralna vzgoja se tematsko spreminja glede na vrednote, ki jih življenjske izkušnje postavljajo v negotovost ali jih spodbujajo.

Učitelji bi morali učence nenehno spodbujati k iskanju zdravega življenja, ki je vredno človeka. Prav zaradi razraščanja kriminala in deviantnih pojavov je ta naloga težja, vendar pa je toliko bolj nujna. Zato bi bilo treba vanjo vključiti teme iz mirovne vzgoje (problem agresivnosti, vojne, beguncev), dialoške in ekološke vzgoje. Tako v družini kot v osnovni in



srednji šoli pridobijo otroci in mladina premalo kulture dialoga. Moralna vzgoja vključuje tudi druge vrste vzgoje. Tako je še vedno premalo vseh vrst vzgoje<sup>7</sup>. Predmet 'etika in družba' skuša nadgraditi to, kar učenci dobijo že na nižji stopnji osnovne šole pri integriranem pouku, kot tudi različne vrste vzgoje. Ni še jasno, kako v okviru nove, ekološko-entropijske paradigme vzgoja za prihodnost integrira različne vrste vzgoje in kako se povezuje 'etika' z drugimi predmeti in cilji šole.

Iz intervjujev z učitelji ni bilo zaznati generacijskega konflikta. Na to možnost pa opozarjajo ankete, ki so jih med učenci izvedli učitelji, in odgovori učiteljev na vprašanje doseganja ciljev pri etiki. Učitelji bi lažje podajali znanje kot dvosmerno komunicirali, čeprav učenci želijo nasprotno. Dobra začetna podlaga za nadaljnji razvoj predmeta sta motivacija in zadovoljstvo učencev in učiteljev. Vendar je meja vsake inovacije v učiteljevi usposobljenosti in pripravljenosti za nadaljnje usposabljanje.

Predmet, ki se ne ocenjuje, ima pred predmeti, ki se ocenjujejo, več prednosti kot pomanjkljivosti. Že učenci razlikujejo med etiko kot predmetom, ki se ne ocenjuje, in etiko, ki se ocenjuje. Pouk etike, ki se ne ocenjuje, je sproščen, komunikativen in manj pisno preverjan. Le neznatna manjšina učencev meni, da naj bi se predmet ocenjeval z ocenami 'zelo uspešno', 'uspešno' in 'manj uspešno'. Nekateri učenci bi radi odločali tudi o programu zanimivih tem. Boljšo kakovost pouka bi dosegli v nekaterih primerih z disciplino pri poslušanju, spraševanju in odgovarjanju v razredu.

Kot se oblikuje celostno znanje, se oblikuje tudi celostna etična vzgoja s kritičnimi, argumentiranimi razpravami in uvidevanjem mnogoplastnosti etičnih dilem in vidikov pri izbiri situacijsko ustreznih vrednot. Določene vrednote se spoznavajo glede na drugačne in nasprotne vrednote in ustvarjanje pozitivnega imagea posameznika (učenca, učitelja itd.) in šole o sebi. Najtrajnejše je, če učenca educiramo v smislu širših znanstveno-etičnih ciljev, tako da se pokaže multifunkcionalnost določene vsebine in več vsebin za isti cilj/vrednoto. Sposobnosti etičnega presojanja in ravnanja se lahko razvijajo enostransko ali večstransko, pozitivno ali negativno pri močnih in šibkih osebnostih.

## TEZE IN ODPRTA VPRAŠANJA:

- pouk etike je v (osnovni) šoli brez eksplicitnega (ali eksplicitnih) koncepta (konceptov)
- predvsem bo treba temeljito proučiti delikatno vprašanje, kako je mogoča moralno-etična vzgoja na znanstveni osnovi in ne (le) na ideološki kot doslej

<sup>7</sup> Glej Svetina Janez (1992): **Znamenja časa in šola**, Radovljica, Didakta.

- obstaja terminološka neuskklajenost etike, antropologije in aksiologije in drugih ved (npr. sociologije morale)
- neizpostavljanje vprašanja (in)kompatibilnosti različnih etik in zlasti odnosa med individualnimi etikami in družbeno-sistemskimi moralami
- neizvedljivost obče etike in človekovih pravic
- neopredeljenost odnosa med moralo v šoli in družbi
- sredstva javnega obveščanja z nenehnim navajanjem negativnih in nemoralnih pojavov učinkujejo zastraševalno, ne pa etično spodbudno; takšno je tudi mnenje nekaterih učiteljev etike in družbe
- kako je mogoča integracija etike, prava, politike in gospodarstva
- etični pluralizem je treba razumeti kot kulturni pluralizem in tega znotraj etičnega kozmosa kot občečloveškega kozmosa (lat. *gens una sumus!*), ki je izveden iz zaščite človekovega zunanjega in notranjega okolja (vključno z ekologijo duha).

**Bogomir Novak**, doktor filozofije, raziskovalec na Pedagoškem inštitutu Univerze v Ljubljani.

#### LITERATURA

- BEZENŠEK, Jana (et. al) (1991): **Etika in družba. Eksperimentalni priročnik**, Ljubljana, Primar.
- KIRN, Andrej (1992): **Ekološka (okoljska) etika**, ARAM, Agencija za razvoj, Maribor.
- KRAUS, Wolfgang (1983): **Nihilismus heute oder die Geduld der Weltanschicht**e, Paul Zsolnay Verlag, Wien, Hamburg.
- MACINTYRE, Alasdair (1993): **Kratka zgodovina etike**, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana.
- SCHWEIZER, Albert (1957): **Wege zur Humanität**, Reclam Verlag, Stuttgart.
- SVETINA, Janez (1992): **Znamenja časa in šola**, Didakta, Radovljica.
- ŠTER, Jože (1992): "Najurednejše", **Anthropos**, 1992/1-2, str. 52-67.
- TARMAN, Kazimir (et al.) (1994): **Človek in njegovo okolje, Celostno razumevanje okolja – izziv na pragu tretjega tisočletja**, Zbornik, Zavod za šolstvo in šport.
- ZUPANČIČ, Maja in JUSTIN, Janez (1991): **Otrok, pravila, vrednote, Otrokov moralni in socialni razvoj**, Didakta, Radovljica.

# Anomija in šolska vzgoja

## UVODNA OPAZKA

Ideološke razprtije v zvezi z vrednostno "podstatjo" šolskega aparata so nemara še najbolj podobne ceneni cirkuški predstavi. Nastopajoči, med katerimi imajo nedvomno pomembno vlogo poklicni ideologi (oziroma – če uporabimo Althusserjev<sup>1</sup> opis – vsakovrstni duhovniki, med katerimi je večina prepričanih "laikov"), demagoško vešče žonglirajo z navidezno zgolj strokovnimi, se pravi objektivnimi, vrednotno in interesno neopredeljivimi argumenti, v katerih kar mrgoli najrazličnejših "svetih" besed, kot so denimo nacionalno-patriotska zavest, Človek (in medčloveška razmerja), krščanski etos, poštenost, človekove pravice, strpnost, demokracija (bodisi v "zgolj" formalni bodisi v "pravi", namreč dejanski ali vsebinski različici), Evropa, morala, humanost, svoboda ipd. Cirkusantske vragolije so resda namenjene predvsem odraslemu delu občinstva, vendar pa so njihov neposredni "predmet" odraščajoče osebe, se pravi otroci in mladostniki, ki jih je treba udružbiti (socializirati), kar pomeni napolniti jih s pravimi vrednotami in normami ter jih na ta način pripraviti do družbeno primerne vedenja.

"Mladi" so namreč danes – ponovno – problematični. Krivda kajpada ni samo na njihovi strani, saj imajo menda smolo, da živijo v "prehodnem obdobju", ki naj bi ga po

<sup>1</sup> Prim. L. Althusser, *Ideologija in ideološki aparati države*. V: L. Althusser et al., **Ideologija in estetski učinek**, Cankarjeva založba, Ljubljana 1980, str. 60.

<sup>2</sup> Zanimivo je, da se v tej zvezi sploh ne omeinja pravna vzgoja, predmet, ki bi obravnaval vprašanje pravičnega družbenega reda. Zato kaže ob tem spomniti, da je že Durkheim, ki ga marsikdo – po krivici – šteje za konservativnega sociologa, poudarjal, da je poglavitna naloga razvitih družb, utemeljenih na prisilni delitvi dela in družbenih neenakostih, ki niso posledek naravnih razlik, oblikovanje bolj pravičnih družbenih odnosov. Prim. E. Durkheim, *The Division of Labour in Society*, Free Press, New York 1964, str. 387.

<sup>3</sup> "Disciplino tvori celota totalitarnih kontrol na delovnem mestu – nadzorovanje, monotono delo, vsiljeni delovni ritem, proizvodne kvote, žigovanje kartic itd. Disciplina je to, kar tovarno in pisarno in trgovino družji z zapornikom in šolo in psihiatrično kliniko. Zgodovinsko gledano je to nekaj izvirnega in groznega. Démonični diktatorji iz minulih obdobij, Neron na primer ali Džingiskan in Ivan Grozni, česa takega niso imeli na voljo. Vsem slabim namenom navkljub preprosto niso imeli mašinerije, s katero bi lahko svoje podložnike nadzirali tako popolno, kakor to počno moderni despoti." B. Black, "Ukinitiv dela". V: B. Black in G. Tomc, *Pozdravi iz Babilona*, KRT, Ljubljana 1987, str. 137.

mnenju nekaterih označevali vrednotni vakuum, odsotnost jasnih in za vse enakih "demokratičnih" pravil igre, anomija ali celo anarhija. Položaj je potemtakem očitno več kot skrb zbujajoč, saj bi se utegnilo zgoditi, da bo čedalje več mladostnikov zašlo na kriva pota, npr. v temačni svet kriminala, omame, kratkoročnega in minljivega čutnega hedonizma in drugih podobnih pregreh. Diagnoza je videti dovolj preprosta in nedvoumna, celo do te mere, da se zdi rešitev nakopičenih problemov malone samoumevna, namreč boj za čistost duše, ki naj bi se izkristalizirala predvsem s pravilno vzgojo.

V ideološko obarvanih razpravah je vselej najzanimivejše tisto, kar se zdi neproblematično, samoumevno ali neomadeževano z družbenozgodovinskimi oblastvenimi razmerji. V aktualnih sporih gre predvsem za vsebino ideološkega predmeta *par excellence*, se pravi za vprašanje, ali dati prednost moralni, religiozni ali politični (državlanski) vzgoji.<sup>2</sup> Vse to pa je pravzaprav razmeroma nepomemben lepotni dodatek k siceršnjemu – za večino neproblematičnemu – "normalnemu" delovanju šolskega aparata, katerega poglavitna funkcija je množična produkcija delovne sile, ki mora biti tehnično učinkovita (opremljena z ustreznimi spretnostmi in znanji), dovezeta za zunanjo (heteronomno) motivacijo, disciplinirana<sup>3</sup> (ubogljiva in obvladljiva) in voljna sprejemati dani sistem proizvodnih razmerij. V tem pogledu šola – nadzorovalna ustanova, ki jo posameznik "obiskuje" dolgo vrsto let oziroma praviloma vse dotlej,<sup>4</sup> dokler ne začne "hoditi" v službo – bržkone dovolj učinkovito vzgaja za življenje, se pravi za "normalno" življenje, ki je v sodobni (po)industrijski družbi osredotočeno na heteronomno delo in v dobršni meri z letem tudi bistveno zaznamovano oziroma pohabljenno, osiromašeno, zasužnjeno in poneumljeno. Šola je pravzaprav nekakšna prisilna čakalnica, v kateri odraščajoča oseba čaka na vstop v totalitarno tovarniško ali pisarniško okolje. V tem času je podrejena nadzorovalnim mahanizmom, kakršne najdemo tudi v odraslem svetu dela.<sup>5</sup> Nadzor temelji predvsem na preiskušeni metodi "korenčka in palice". Poslušnost in konformnost sta nagrajeni, npr. z dobro oceno, šolskim uspehom in napredovanjem na višjo stopnjo, nondisciplina in raznovrstne oblike upiranja pa so kaznovane, *in extremis* z izločitvijo iz izobraževalnega procesa. Med šolanjem se učenci postopoma navajajo na kreposti, ki so neogibne za zadovoljivo opravljanje poznejše vloge proletarca, "človeka", ki se je prisiljen prostituirati – prodajati svoje telo, značajske lastnosti, energijo in čas –, da bi preživel<sup>6</sup> (sebe in svoje nezaposlene družinske člane). Med tovrstnimi vrlinami velja omeniti vsaj nekatere: (a) prostodušno sprejemanje dejstva, da je večina časa (življenja), ki ga ima posameznik na voljo

do svojega nujnega konca, heteronomno določena (čas, v katerem bi bil lahko posameznik gospodar svojih dejavnosti, je sila omejen); (b) pripravljenost ukvarjati se z nečim, kar je za posameznika nezanimivo, nekoristno in dolgočasno;<sup>7</sup> (c) spoštljivo resen oziroma bistveno trpen odnos do avtoritete (četudi je le-ta morda v precejšnji meri iracionalna).

## KRIZA SOCIALIZACIJSKIH MEHANIZMOV?

Trditev, da so socializacijski mehanizmi, zlasti družina in šola, v krizi, je danes malone *lieu commun* novinarskih, laičnih in strokovnih razmišljanj. Toda glede na to, da imajo takšne kritične ocene<sup>8</sup> spoštljivo starost (morda vsaj tolikšno kot njihov predmet), se težko znebimo občutka, da je njihova praviloma neizrečena podmena nostalgичno občudovanje "dobrih starih časov", namreč tistega obdobja, v katerem so se ljudje nostalgичno spominjali mitičnih "dobrih starih časov". Kakorkoli že je razlaga, ki pojasnjuje različne oblike odklonskega vedenja mladih z nezadostno, neprimerno ali spodletelo socializacijo, je še vedno zelo privlačna. Razlaga ima pravzaprav dve različici, in sicer glede na to, kako je – implicitno ali eksplicitno – opredeljena "človekova narava". Po prvi različici je odklonsko vedenje posledica dejstva, da se "nekaj nezaželenega" vmeša v socializacijski proces. Po drugi različici pa ima problematično vedenje svoj vzrok v tem, da se "nekaj zaželenega" ne vmeša v socializacijski proces. V obeh primerih je težava v tem, da je na neki točki prišlo do "kratkega stika" v komunikaciji, zaradi česar odraščajoča oseba ne prejme sporočila, ki ji ga posreduje aparat družbenega nadzora oziroma socializacije.<sup>9</sup>

Ob tem pa se pogosto prezre možnost, da bi bilo "nepriлагоjeno" vedenje nasledek še predobre komunikacije v socializacijskem procesu, se pravi reperkusija dejstva, da odraščajoča oseba povsem ustrezno sliši in razume družbena "sporočila" (normativne ideale vladajoče kulture), vendar se z njimi – zavestno ali nezavedno – ne strinja ali pa se ji zde "nepotrebna, tuja, neprimerna ali celo nesmiselna."<sup>10</sup> V tem primeru bi lahko opisali nekonformne vedenjske vzorce kot obliko protesta ali kot poskus pobega iz zatohle kletke vsakdanje eksistence, vpete v raznovrstne iracionalne in razčlovečujoče strukture in procese vladajočega družbenega reda. Tako se pozornost seveda premakne od nesocializiranega posameznika k družbi, v katero naj bi se le-ta vključil, ji pripadal, ponotranjil njene vrednote in norme (tako da si bo sam želel delovati na način, ki je funkcionalen za dani proizvodni način) in postal njen "normalen" član. To je

<sup>4</sup> Sodobni šolski aparat temelji na normativni podmeni, da mora biti čas za "izobraževanje" omejen oziroma upet v življenjsko obdobje, ki naj bi se praviloma sklenilo pri petindvajsetem letu (za večino proletarcev pa seveda že dosti prej). Nadaljnje "izobraževanje" naj bi bilo predvsem poklicno izpopolnjevanje, medtem ko za ukvarjanje s stvarmi, ki odraslega človeka dejansko zanimajo, običajno zmanjka časa in energije. Takšno stališče je seveda pogubno, njegovi nasledki pa se kažejo v osupljivi neizobraženosti, nevzgojenosti, nesamostojnosti in nekritičnosti povprečnega odraslega oseba.

<sup>5</sup> Glede na podobnost nadzorovalnih metod v šoli in na delovnem mestu ni presenetljivo, da so tudi načini upiranja – npr. nepravilčno izostajanje, izpolnjevanje obveznosti "po liniji najmanjšega odpora" (s kar se le da majhnim utroškom energije), sabotaže, lenarjenje, kraja časa ipd. – vsiljenemu disciplinskemu režimu v precejšnji meri podobni. Podobnost je tudi v tem, da so upori praviloma individualni (in zato razmeroma nenevarni in obvladljivi), ne pa kolektivni, organizirani in načrtovani.

<sup>6</sup> To je pravzaprav bistvena značilnost proletarca, ne pa npr. manko protizvajalnih sredstev. Prim. P. K. Edwards, *Conflict at Work*, Basil Blackwell, Oxford 1986, str. 64-65.

<sup>7</sup> *Pedagoški proces polni glavo "odjemalca" z morjem informacij, ki se jih ta običajno "nauči" (zopomni in reproducira), da bi dobil pozitivno oceno, nato pa jih bolj ali manj naglo pozabi, saj so zanj nezanimive, nekoristne (pri vsakdanjih opravilih) ali pa nerazumljive (nerazumevanje je pogosto, zlasti pri družboslovnih vprašanjih, posledica pomanjkljivih življenjskih izkušenj). Zato nas ne preseneča, da je pouk za večino normalnih (zdravih) osebkov dolgočasen, utrujajoč in stresen, tako da komaj čakajo zvonec. Prijetna doživetja, ki so vezana na šolske klopi, ponavadi – če odmislimo delo zares izjemnih (in žal redkih) učiteljev – ne izvirajo iz samega učnega procesa, temveč iz vsega drugega, kar se zgodi ob njem, mimo njega in proti njemu. Po drugi strani pa tudi ni čudno, da se posameznik bržkone večino tistega, kar zna, nauči zunaj formalnega izobraževalnega procesa.*

<sup>8</sup> *Prostorske omejitve nam preprečujejo podrobnejšo predstavitev najpomembnejših kritik šolskega aparata. Spominimo lahko le na slovitost Laingovo opazko (**Politics of Experience**, Penguin, Harmondsworth 1967, str. 87): "Verjetnost, da bo otrok, ki se danes rodi v Združenem kraljestvu, hospitaliziran v psihiatrični bolnišnici, je desetkrat večja od verjetnosti, da bo sprejet na univerzo ... To lahko*

točka, na kateri se družboslovna misel nujno razcepi v nasprotujoča si vrednostna – angleško govoreči teoretiki bi bržkone rekli politična – stališča.

Nekateri družboslovci (nemara celo večina njih) so prepričani, da je liberalno-demokratska kapitalistična družba spektakularen vrhunec človeške zgodovine in družbenega napredka, nekakšna udobna obljubljena dežela, ki bi jo bilo otročje, neodgovorno, neresno ali nespodobno izpostavljati radikalni kritiki. To je to! To je najboljši izmed svetov, razumno urejena družba, ki najbolje odseva človekovo biološko dano naravo. Ideološki spori so stvar preteklosti. Družbeni konsenz glede skupnih ciljev in normativnih idealov je dosežen. Seveda vsi družbeni problemi še zdaleč niso odpravljeni, pomislimo npr. na onesnaževanje okolja in brezposelnost, vendar je njihovo reševanje predvsem naloga apolitičnih strokovnjakov, opremljenih z ustreznim tehničnim znanjem. Poslanstvo vzgojiteljev pa je v tem, da mlade naučijo ceniti dani družbeni red in da iz njih naredijo pridne in poštene delavce, nacionalno ponosne, politično zmerne in lojalne državljane.

Na drugi strani pa je kritična – družbeno sicer povsem nevplivna – družboslovna misel, ki ostaja slej ko prej skeptična do apologetskih izlivov, ki jih strastno producira znanstveni *mainstream*: "Norost in iracionalnost celote sta tako nazorni, tako očitni in tako popolni, da tisti, ki zagledajo ves njen ne-um, ob tem obnemijo. Njihov neuspeh je v tem, da ne razumejo tistega, česar ni mogoče razumeti."<sup>11</sup> Iracionalnost zadeva predvsem obstoječi – na gonji za dobičkom zasnovan – način prizvodnje, ki ravna skrajno razsipno z najdragocejšimi "viri" (*resources*), namreč s človekovim časom, energijo in zdravjem. Tako vzneseno opevana "svoboda" sodobnega človeka se začne in, žal, najpogosteje tudi konča pri heteronomnem delu (nasprotju samodoločujoče dejavnosti) oziroma službi: izobrazuje se za ta ali oni "poklic" (o katerem pozneje, ko je že prepozno, nemalokrat ugotovi, da "ni tisto, kar je mislil ali si želel"), čaka na zaposlitev, se prodaja na trgu delovne sile in se naposled še navadi oziroma sprijazni z okrnjeno, monotono in "od zunaj" upravljano eksistenco, v kateri ima zase (za svoje avtonomno življenje) zelo malo, nemalokrat celo nič časa. Ko se delavec ujame v gosto spleteno mrežo produkcijskega aparata in se psihično prilagodi svoji poglavitni življenjski vlogi, postane bržčas močno dvomljivo, ali bo iz njegovih ust še slišati misel, ki jo je *Comitato operaio di Porto Maghera* ubesedil na dovolj preprost in razumljiv način: "Ni res, da smo v tej družbi svobodni. Svobodni smo le zato, da vsako jutro vstanemo in gremo na delo. ... Ali je to svoboda? Eno je, ki omejuje našo svobodo:

delo; in delati smo v resnici prisiljeni. Stavek, da delo plemeniti, je iznajdba kapitalistov.”<sup>12</sup> Takšno razmišljanje ne izvira samo iz občudovanja vrednega zaničevanja heteronomnega dela in po drugi strani ljubezni do življenja, temveč tudi iz povsem realne ocene, da bi se lahko ireduktibilno heteronomno delo<sup>13</sup> (ki je pač neogibno za reprodukcijo družbe in za zagotovitev osnovnega življenjskega udobja vseh njenih članov) v današnjem času – glede na izredno količino akumuliranega znanja, tehnike in človeških zmogljivosti – spremenilo iz osrednje dejavnosti v nepomemben, npr. na 3-4 ure skrčen, faktum v človekovem življenju.

Dovolj pomenljivo je, da dobrohotni in zaskrbljeni odrasli, ki bi radi ponudili mladim “pravo” vrednostno usmeritev za “dobro” življenje v sodobni družbi, sramežljivo zamolče zanje gotovo neprijetno dejstvo, da je svet, v katerem pričakujejo nove rodove, zasnovan na nepotrebem ekonomskem nasilju, razredni in drugih nestrpnostih, slabo zakrinski manipulaciji in propagandi, ideoloških prevarah, normaliziranjem nacionalizmu in neupravičenih, dasiravno zakonsko sankcioniranih neenakosti v bogastvu in dohodkih. Nekateri nedvomno obžalujejo, ker naj bi bili danes ljudje preveč materialistični (kot da volčji pohlep ne bi bil le ena izmed različic idealizma) in mestoma še okrutni, ob tem pa se jim še dozdeva, da bi se lahko vse predrugačilo že s tem, da bi učencem na krožniku posebnega predmeta servirali izborna “humanistično” retoriko ne glede na to, ali bi bil poudarek na “transcendenci”, “absolutni morali”, “božji besedi”, “duhovnosti”, “naciji”, “Državi”, “krščanskem izročilu”, “človekovih pravicah” ali čem drugem. Po drugi strani pa ne pristanejo niti na to, da bi postal pouk za slušatelje vsaj manj nasilen, stresen, strah zbujujoč, utrujajoč oziroma po drugi strani očiščen nesmiselnih in zavajajočih<sup>14</sup> selektivnih mehanizmov ter razbremenjen nepotrebega in celo škodljivega (poneumljajočega) guljenja nekoristnih in nerazumljivih podatkov in dogem.<sup>15</sup>

## ANOMIJA NI VREDNOTNI VAKUUM

Tako imenovano družbo v prehodu naj bi označeval vrednotni vakuum. Stare “socialistične”<sup>16</sup> vrednote so se razblinile, nove – demokratične – pa se še niso izoblikovale oziroma vsadile v kolektivno družbeno zavest. Tovrstno razmišljanje je na praktični ravni naivno, na teoretični pa zmotno. Ni namreč jasno, zakaj naj bi postale nekakšne – sicer praviloma meglene ali pa sploh nedoločene – “demokratične vrednote” usmerjevalno kulturno vodilo v družbi, v kateri je gospodarstvo podrejeno akumulaciji kapitala, tek-

*vzamemo kot znak, da naše otroke učinkoviteje delamo nore, kot jih ustrezno izobražujejo. Morda je sam način, kako jih izobražujemo, tak, da jih vodi v norost.” Navzlic ostrim kritikam in nenehnim reformam pa ostaja izobraževalni proces bolj ali manj nespremenjen (morda celo čedalje bolj nasilen).*

<sup>9</sup> Socializacija je istovetna z družbenim nadzorom, če je njen poglavitni namen reprodukcija družbeno zaželenih značajskih strukture, ki je **sine qua non** za vzdrževanje danega družbenega reda. Podobno kot družbeni nadzor tudi socializacija ni omejena na posameznikovo zgodnje obdobje, npr. na njegovo otroštvo ali adolescenco.

<sup>10</sup> Prim. P. Goodman, **Growing Up Absurd**, Random House, New York 1956, str. 12 in str. 50-51.

<sup>11</sup> R. Jacoby, **Družbena amnezija**, Cankarjeva založba, Ljubljana 1981, str. 262.

<sup>12</sup> “Boj proti delu”. V: T. Kuzmanič et al., **Boj proti delu**, KRT, Ljubljana 1985, str. 393.

<sup>13</sup> Neodpravljlivo in neogibno družbeno koristno delo, katerega heteronomnost je nasledek socializacije proizvajalnega procesa (t.j. dejstva, da mora biti vsaka dejavnost v tehničnem pogledu podrejena kompleksni celoti družbenega proiz-

vajalnega aparata), bi moralo biti seveda porazdeljeno med vse člane družbe. V tem primeru delo ne bi smelo biti opredeljeno kot pravica – nesmiselno bi bilo imeti pravico do nečesa, kar je nujno in hkrati še neavtonomno – temveč kot dolžnost.

<sup>14</sup> *Selektivni mehanizmi šolskega aparata, predvsem razpito ocenjevanje, (po)ustvarjajo mit o meritokratski družbi, po katerem naj bi bila dana struktura distribucije vrednih dobrin (in najrazličnejših privilegijev) odsev naravnih razlik med ljudmi in funkcija njihovega prispevka (oziroma "zaslužnosti") k družbeni blaginji.*

<sup>15</sup> *Zdi se celo, da danes prevladuje ravno nasprotno mnenje. Šola naj bi bila še preveč "popustljiva", premalo stroga. Zato je treba zaostri se selektivna merila in tako prisiliti slušatelje k večji storilnosti (v skladu s "svetimi" evropskimi standardi), saj naj bi bili mladi "po svoji naravi" zvečine leni in nezainteresirani za predpisano šolsko "snov". Pri tem je seveda najbolj sporen očitek na račun nekakšne "immanentne lenobe". Zdi se namreč (priznam, da o tej temi nerad razpravljam, ker ne poznam nobenega "lenega" človeka), da je t.i. lenoba prej znamenje, da obvezni (upravno predpisan) šolski program ne ustreza interesom in potrebam, ki jih ima "objekt" izobraževanja na posameznih razvoj-*

movanju med podjetji, vojni za trge, boju za preživetje in zakonu vrednosti (dobrine se ne izdelujejo zaradi njihove uporabne vrednosti, temveč zaradi njihove menjalne vrednosti, t.j. "sposobnosti", da se z njihovo prodajo pridobi dobiček). Demokracija je "le" določena oblika političnega sistema, ki naj bi temeljil na volji večine. Nedvomno je "demokracija" danes v precejšnji krizi, ki se med drugim kaže v čedalje večji politični apatiji, maloštevilnem strankarskem članstvu, nezaupanju do strank in državnih organov ipd. Nelagodje v demokraciji – vzporedno z njim pa čedalje večja mikavnost avtoritarnih in fašistoidnih političnih "končnih rešitev" – je seveda razumljivo, če pomislimo, da je članstvo v stranki predvsem sredstvo za osebno okoriščanje (lojalnost, vrhovna strankarska vrlina je poplačana z vrsto otipljivih ugodnosti), da se volilni izidi stanovitno obračajo v prid nosilcev ekonomske moči, da so si programi strank, zlasti kar zadeva ekonomska vprašanja, zelo podobni, da suverenost *de facto* ne pritiče "ljudstvu" ali njegovim zastopnikom, temveč nedemokratičnim institucijam (kot so npr. Mednarodni denarni sklad, Svetovna banka, G7 ipd.) in drugim neformalnim nadnacionalnim strukturam ekonomske in finančne moči in da so strankarske elite bolj zaposlene z medsebojnimi spopadi kot s premagovanjem žgočih družbenih problemov, gluhe in slepe pa so za vsakodnevne stiske ljudi, ki jih je "sistem" izrinil na rob oziroma na dno družbene strukture. Vendar pa aktualna "kriza" demokracije ni toliko odraz "nezadostne politične kulture", kolikor je predvsem reperkusija odsotnosti materialnih možnosti za njeno delovanje. Dokler je demokratični sistem strukturno povezan z izkoriščevalskim in zatiral-skim proizvodnim načinom in sistematičnim in zakonsko sankcioniranim<sup>17</sup> (po)ustvarjanjem izrednih socialnih neenakosti, je njegova "legitimnost" nujno iluzorna.

V sodobni, tudi slovenski družbi je anomija nasledek vladajočih kulturnih idealov, ne pa nekakšne odsotnosti (vakuuma) vrednot. Vrhovni ideal je *success*, in sicer uspeh, ki se kaže (oziroma se mora pokazati) v gmotnih dobrinah in/ali ugledu. Zato je treba biti ambiciozen,<sup>18</sup> prizadeven, prilagodljiv, predvsem pa iznajdljiv. Ob tem je treba poudariti, da takšna drža – pogosto označena kot "egoizem"<sup>19</sup> – ni nekakšno naravno dejstvo (npr. inherentna sestavina človekove narave), temveč družbenozgodovinsko pogojen kulturni oziroma bistveno normativen fenomen, ki ga vulgarna egalitariistična meščanska ideologija vsiljuje vsem članom družbe. Posledica je anomija: (a) anomija deprivilegiranih izvira iz frustriranih – družbeno "induciranih" – (morda tudi relativno omejenih) aspiracij, ki ne morejo biti dosežene zaradi neugodnega položaja v družbeni strukturi (institucionalna sred-



stva oziroma "priložnosti" za uspeh so namreč omejena in v precejšnji meri pogojena s posameznikovim razrednim položajem); (b) anomija uspešnih je posledica nedoločenosti (relativnosti) oziroma nedoločljivosti uspeha, kar vodi v nenehno kopičenje statusnih simbolov, ki nima zgornje meje.<sup>20</sup> Posamezniki in skupine imajo v anomični družbi na voljo različne oblike prilagoditve. Individualne moduse posameznikovega odnosa do dominantnih kulturnih ciljev in institucionaliziranih sredstev je prvi razčlenil in opisal Merton.<sup>21</sup> V zvezi s slovenskimi razmerami ugotavljamo, da so ob konformizmu, ki je tako in tako najpogostejši prilagoditveni vzorec v sleherni družbi, pomembni še naslednji odklonski načini adaptacije: (a) inventivnost<sup>22</sup> (bogatenje z nezakonitimi ali celo inkriminiranimi sredstvi); (b) ritualizem (drža tistih, ki so, poenostavljeno rečeno, raje poštene reveži kot nepošteni uspešneži); (c) umik iz veletoka normalnosti, npr. v duševno bolezen, v svet alkohola, drog, (take in drugačne) religije in drugih narkotikov (*in extremis* je mogoč tudi umik v obliki samomora).

Ob individualnih velja omeniti še kolektivne načine prilagoditve, ki se običajno kažejo v obliki odklonske subkulture. Subkultura je simbolna "rešitev" določenih – družbeno generiranih – problemov, kakršni so npr. statusna frustracija, omejene življenjske možnosti v okviru dane delitve dela (in dohodka), brezperspektivnost, nemoč, odtujenost, relativne deprivacije, brezposelnost, revščina ipd. Člani družbenih skupin, ki jih tarejo podobne življenjske stiske, si ustvarijo alternativni vrednotno-normativni svet, znotraj katerega lahko "uspejo", si pridobijo spoštovanje, ugled, zanje sprejemljivo samopodobo (*self-concept*) in tako, skratka, dosežejo vse tisto, česar v okviru dominantnih kulturnih standardov ne bi mogli. Subkulture vrednote so seveda zelo različne – lahko so seksistične, rasistične, šovinistične, nasilne, kriminalne, antitetične glede na vladajoče (tako, da so njihova zrcalna, na glavo postavljena slika) ipd. –, vsekakor pa takšne, da jih posameznik v okviru svojega družbenega položaja lahko realizira. Tak posameznik je z vidika dominantnega vrednotno-normativnega sistema videti neprilagojen, neudružbljen in odklonski, v resnici pa je zelo dobro prilagojen, socializiran in konformen, le da v omejenem okviru svojega subkulturnega simbolno-imaginarnega univerzuma.

Vidimo torej, da anomija (slabitev regulativne funkcije dominantnega normativnega reda) ni vrednotni vakuum, niti ni posledica vrednotne praznine, temveč je prej izzvana s kulturnimi ideali, ki so sicer *sine qua non* za normalno delovanje sodobnega kapitalističnega gospodarstva (in so v tem pogledu sistemsko popolnoma funkcionalni). Skratka,

*nih stopnjah, kot pa odraz nekega večnega človekovega "bistva".*

<sup>16</sup> Navednice postavljamo, ker menimo, da si "stari režim" ne zasluži oznake "socialističen". Sistem "družbene" lastnine in "socialističnega" samoupravljanja bi prej opredelili kot kapitalizem s človeškim obratom, namreč kot "mehko" obliko kapitalizma, ki je v primeri z zahodnim – na zasebni lastnini utemeljenim – **hard core** kapitalizmom zagotavljal večjo socialno varnost, manjšo brezposelnost, boljše možnosti za individualno upiranje delu, pravičnejšo razdelitev dobička, razmeroma soliden življenjski standard in številne ekonomske, socialne in kulturne pravice. Kljub temu je bil **ancien régime** precej odmaknjen od socialističnega ideala, celo preveč, da bi ga lahko tako poimenovali.

<sup>17</sup> Eden izmed pravnih mehanizmov, ki perpetuirajo nepravilne socialne neenakosti, je – dedovanje (transmisija lastnine v okviru družine). V sodobni družbi je tako dedovanje **ab intestato** kakor oporočno dedovanje svojersten anahronizem, arhaična institucija, ki se je ne da več – kot je sicer prepričljivo pokazal že Durkheim (prim. **Professional Ethics and Civic Morals**, Free Press, New York 1958, str. 213-218) – racionalno utemeljiti in upravičiti.

<sup>18</sup> Pomenljivo je, da se izraz "ambiciozen" praviloma ne sloveni. Verbinčev **Slovar tujk** namreč opredeli "ambicijo" kot stremušvo in častihlepje.

<sup>19</sup> Tako opredeljeni egoizem ni isto kot npr. "skrb zase" ali "ljubezen do sebe", saj je izkustveno dognano, da je lahko – po družbenih merilih – uspešna oseba v resnici (na človeški ravni) precej bedna, nemočna in telesno ali duševno pohabljen oseb.

<sup>20</sup> Prim. R. K. Merton, "Anomie, Anomia and Social Interaction". V: M. B. Clinard (ur.), **Anomie and Deviant Behaviour**, Free Press, New York 1964, str. 225. Mertonov pojem "anomija", ki je po našem mnenju zelo primeren za opis sodobne družbe, se razlikuje od Durkheimovega. Ta je namreč razumel anomijo kot nasledek dejstva, da mehanizmi družbenega nadzora, predusem kolektivna družbena zavest, ne opravljajo več učinkovito svoje integrativne in regulativne funkcije, zaradi česar postanejo – iz človekove narave izvirajoče – neskončne aspiracije osvobodjene sleherne omejujoče autoritete. Merton postavi takšno razlago na glavo: ni res, da deregulacija prižge zeleno luč naravnim neomejenim željam, temveč neomejene želje in vedno nove potrebe, ki jih podžiga sodobna kultura (v skladu z zahtevami ekonomije

problem ni v neustreznih vrednotah, temveč predvsem v neustrezni organizaciji proizvodnega procesa (v najširšem pomenu). Pravzaprav je problem še dosti hujši, zakaj – kot sta pokazala zlasti psihoanaliza in pozneje frankfurtska šola – dominantna ekonomska in lastninska struktura razredne družbe se reproducira prek gonske motorike in psihične (predvsem značajske) strukture (oziroma navidezno trivialnih oblik vsakdanjega življenja/delovanja). Tako se poustvarja nekakšen *circulus vitiosus*, skorajda brezizhoden začaran krog, saj psihično zaslužnjeni množični individuum – oseba, ki se po eni strani boji svobode (ali celo ne ve, kaj naj ta pomeni) in samostojnega življenja, po drugi strani pa je seveda "dobra" in "prilagojena" (v optiki avtoritativne "morale") – dejansko potrebuje in dejavno podpira zatiralski in iracionalni družbeni red. Na tej točki je delo ideoloških in represivnih aparatov države že drugotnega pomena.

## RAZLIČICE VZGOJNEGA PREDMETA

Vprašanje, ali NAJ šola TUDI vzgaja, je nesmiselno. Šola namreč vzgaja predvsem (najbolj učinkovito) z načinom organizacije "čistega" izobraževalnega procesa. Mehanizmi vzgoje – procesa, v katerem se oblikujejo posameznikove vrednote, cilji, preference, normativni kodeksi (nadjaz) itd. – so raznoliki,<sup>23</sup> pogosto nezavedni in specifični, se pravi drugačni kot mehanizmi posredovanja oziroma prisvajanja določenih znanj, spretnosti ipd. Poseben "vzgojni" predmet bi lahko zato deloval zgolj kot transmisija določene ideologije, t.j. kot mehanizem indoktrinacije. Vendar pa ima tudi čista indoktrinacija – pomislimo npr. na bedno usodo nekdanjega predmeta STM – svoje meje, saj se ljudi bržkone ne da motivirati s kakršnokoli idejo, namreč neodvisno od njihovih materialnih okoliščin.

Od vseh predlaganih različic "vzgojnega" predmeta je najbolj nemogoča (nesprejemljiva) religiozna. Po eni strani bi bila religiozna vzgoja v državni šoli protiustavna: (1) ker se verske skupnosti ne smejo vmešavati v delovanje državnih aparatov (čeprav *de facto* to počnejo, med drugim tudi z vsiljivim zavzemanjem za religiozno vzgojo v šoli);<sup>24</sup> (2) ker bi bilo protežiranje dominantne religije v nasprotju z normo, ki narekuje enakopravnost verskih skupnosti (na praktični ravni bi bilo najbrž nemogoče zagotoviti enakopravnost vseh verskih skupnosti, kar bi lahko v zvezi z religiozno vzgojo v šoli postalo aktualno vprašanje v primeru, če bi bil razveljavljen prvi odstavek 7. člena ustave, ki predpisuje ločenost države in verskih skupnosti). To je normativni argument,

katerega "teža" je seveda odvisna od mere, v kateri državljanji in organi, ki delujejo v njihovem imenu, dojemajo ustavno besedilo kot zavezujoče. Dosedanje izkušnje kažejo, da so številne ustavne norme, zlasti tiste, ki urejajo socialna in gospodarska razmerja, bodisi namenoma prezrte bodisi nerazumljene (oziroma razumljene samo kot ohlapno, neobvezno programsko "vodilo"). Po drugi strani pa bi bilo, milo rečeno, skrajno nespodobno prepustiti vzgojo – hierarhično urejeni, totalitarni in falocentrični – cerkveni instituciji, ki se je v svoji dolgi zgodovini izkazala za gorečo nasprotnico znanosti<sup>25</sup> (neprimerno manj zavzeta pa je bila pri dejavnem zoperstavljanju zlorabi znanstvenih spoznanj za potrebe akumulacije kapitala in še za vrsto drugih nečloveških in protidružbenih namenov), konservativna in parazitska politična sila, ponarejevalka zgodovine, netilka nepotrebnih pobojev, sovraštev in delitev med ljudmi, sramotilka telesa (in čutnosti), sovražnica življenja, zagovornica tradicionalnih gospodarskih aparatov, razdeljevalka simbolnih (iluzoričnih) narkotičnih sredstev (ki so seveda izredno funkcionalna, saj "osmišljajo" tostransko bivanje, blažijo duševne poškodbe, tesnobe in frustracije, obljublajo odrešitev nesmrtni duše v onostranstvu ipd.), poleg tega pa se ji je posrečilo izvirno idejo (predvsem pa prakso) krščanstva spremeniti malone v njeno antitezo (morda celo bolj učinkovito, kot je to naredila "avantgarda delavskega razreda" s socialistično idejo in prakso).<sup>26</sup> Tu pravzaprav trčimo ob zanimiv paradoks. Če je res, da velika večina članov slovenske družbe sprejema "krščanski etos", kako je potem mogoče, da so družbeni odnosi bolj podobni odnosom med Skinnerjevimi podganami kot pa medčloveškimi odnosom? Morda si lahko v tej zvezi pomagamo z Nietzschejevim – resda karikiranim – pojasnilom: "Dejansko sploh ni kristjanov. 'Kristjan', to, kar se že dva tisoč let imenuje kristjan, je zgolj psihološki samo-nesporazum. Če pogledamo pobljše, v njem, *kljub* vsej 'veri', vladajo *zgolj* instinkti – in to *kakšni instinkti!*"<sup>27</sup> Duhovniki, ki so si zaželeli poleg "krivično" odveztega premoženja še ideološke moči, da bi vplivali na duše odraščajočih oseb, bi naredili najboljšo reklamo za svojo "blagovno znamko", če bi sami – v svoji praksi – sledili nauku svojega Učitelja. Še bolj čudovito pa bi bilo, če bi jih pri tem posnemali še vsi tisti, ki se danes razglašajo za člane iste verske skupnosti.

Kar zadeva zamisel o predmetu moralne vzgoje, se zdi, da je plod resnega nesporazuma. "Moralna" je namreč poimevanje za skupino nedvomno delikatnih vprašanj, na katera mora – oziroma bi moral – odgovoriti vsakdo sam(ostojno), saj zadevajo bistvo njegove eksistence: Kaj početi? Kako živeti? Kako izrabljati svoj čas? Ipd. Tovrstni odgovori so –

"prostega trga"), vodijo v deregulacijo. Seveda pa je posledica rast odklonskih vedenjskih vzorcev, v obeh primerih ista.

<sup>21</sup> Prim. R. K. Merton, "Social Structure and Anomie". V: F. P. Williams in M. D. McShane (ur.), **Criminology Theory**, Anderson, Cincinnati 1993, str. 101-112.

<sup>22</sup> Inventivnost je značilna zlasti za pripadnike nastajajočega kapitalističnega razreda. Takšno ravnanje je seveda zelo racionalno (v ekonomskem pogledu), saj je verjetnost, da bi normativna sankcija izničila protipravno pridobljeno korist, neznatna. Seveda pa se k inventivnim sredstvom (konvencionalnim premoženjskim kaznivim dejanjem) zatekajo tudi tisti člani družbe, predvsem mladostniki, ki jih najhuje pesti problem relativne depri-vacije (hkrati pa nimajo na voljo drugih sredstev, s katerimi bi uresničili svoje statusne ambicije).

<sup>23</sup> Psihoanaliza je npr. osvetlila internalizacijo (introjekcijo), identifikacijo (nasledek poistovetenja iz Idealom jaza je Idealni jaz), oblikovanje nadjaza (heteronomne vesti) in različnih "moralnih čustev". Behavioristična psihologija je proučila klasično in instrumentalno pogojevanje (usmerjanje vedenja z – pozitivnimi in negativnimi – nagradami in kaznimi). Kognitivisti

pa so opozorili na razvoj "moralnega razmišljanja" (prim. npr. L. Kohlberg, "Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization". V: D. A. Goslin (ur.), **Handbook of Socialization: Theory and Research**, McNally, Chicago 1969).

<sup>24</sup> *Pravice in dolžnosti staršev v zvezi z vzdrževanjem, vzgojo in izobraževanjem svojih otrok, o katerih govori 54. člen ustave, so omejene na institucijo družine.*

<sup>25</sup> "Religija kot krščanstvo, ki se na nobeni točki ne dotika dejanskosti, ki pade takoj, ko pride dejanskost vsaj na eni točki do besede, kajpada mora smrtno sovražiti 'modrost sveta', se pravi **znanosti** – mora pozdraviti usa sredstva, s katerimi se da zastrupiti, umazati, očrniti **uzgojenost duha**, čistost in strogost pri stvarih duhovne vesti, vzvišeno hladnost in svobodo duha." F. Nietzsche, **Antikrist**, Slovenska matica, Ljubljana 1989, str. 327.

<sup>26</sup> *Iz tega sledi, da družboslovna misel in na znanosti utemeljen izobraževalni proces ne moreta oziroma ne smeta biti nekritični oziroma "neutralni" do take in drugih tovrstnih družbenih institucij.*

<sup>27</sup> *Ibid.*, str. 313. Nekaj podobnega bi seveda lahko rekli tudi na račun komunistov oziroma "komunistov" (članov nekdanje vlada-joče stranke).

oziroma bi morali biti – nujno individualni (idiosinkratični), ob tem pa je treba vsaj dvakrat podčrtati, da nikakor niso relativni (v smislu, da *anything goes*), vsaj z vidika posameznika ne, saj je očitno, da se lahko zmoti (kar mu postane jasno – ali pa tudi ne – šele *post festum*).<sup>28</sup> V današnjem času si družba – ideološki aparati države – zelo prizadeva (in v tem pogledu gotovo ni neuspešna), da bi posameznika razbremenila avtonomne izbire ciljev in sloga lastne eksistence: cilji, ki naj bi jim sledil v šoli, službi in "prostem" času, so dovolj natančno določeni, tako da se mora posameznik samo potruditi, da jih doseže, po možnosti čim hitreje, zakaj čas je zlato. Prav zaradi tega bi se kazalo, vsaj na teoretični ravni, odreči pojmu "morala", saj je tisto, na kar se v družbi nanaša, pravzaprav v oči bijoča nemorala. Če bi – gledano iz idealne (utopične) perspektive – politično organizirana družbena skupnost zares želela individuom olajšati reševanje eksistencialnih zagat, bi morala v prvi vrsti vsakomur zagotoviti materialne pogoje, ki so sine qua non za možnost<sup>29</sup> avtonomnega delovanja, npr.: (a) čas, ki je osvojen heteronomnih opravil (se pravi redukcija družbeno neogibnega dela na minimum); (b) stanovanje (odsotnost stanovanja vodi v najemniško ali kako drugo obliko odvisnosti/sužnosti); (c) dohodek, ki zadostuje za zadovoljitev osnovnega udobja; (d) radikalna omejitev zdajšnjih neupravičenih razlik v ekonomski (ter posledično tudi v politični in ideološki) moči. Žalostno je, da država tovrstnih pogojev danes ne zagotavlja, čeravno bi to – glede na veljavne norme – morala in – glede na doseženi razvoj proizvodjalnih sil – mogla narediti.

Vprašanje, kako urediti življenje v skupnosti, medosebna razmerja, režim pravic (ugodnosti) in dolžnosti (bremen), ki jih omogoča in narekuje skupno življenje, po svoji naravi ni niti religiozno niti moralno, temveč pravno oziroma – če gre za nerešene pravne probleme – politično. Razpravljanje o tovrstnih zadevah vsekakor sodi v izobraževalni proces, npr. v okviru sociologije, katere predmet so raznovrstni družbeni pojavi (med njimi kajpada tudi religija, morala, pravo, delo ipd.).<sup>30</sup> – Če bi živeli v racionalno in pravično urejeni družbi (pravni državi), bi bila umestna tudi nekakšna državljanska vzgoja odraščajočih oseb. V razmerah, ki jih označujejo malone nepojmljiv ekonomski gangsterizem novopečenih lastnikov in podjetnikov, brezobzirna kraja stoletja (protipravno prilaščanje družbenega premoženja), groba eksploatacija in zatiranje delovne sile, škandalozna denacionalizacija, normalizacija nacionalističnih in fašistoidnih praks in teorij, korupcija na vseh ravneh državnega aparata ipd., pa bi bilo naravnost cinično, da bi država (strankarsko-politični aparat), ki ne le

dopušča, temveč celo podpira omenjene pojave, prek svojega šolskega aparata vzgajala svoje odraščajoče podanike in jim vcepljala vrednote, ki so v popolnem nasprotju ne le z očitnimi družbenimi dejstvi in praksami, ampak tudi z njihovimi lastnimi življenjskimi izkušnjami.

## SKLEPNA PRIPOMBA

Nikakršna posebna modrost ni potrebna, da bi uvideli neustreznost in pomanjkljivosti sedanjega izobraževalnega sistema. Vse to je gotovo še najbolj jasno neposrednim udeležencem oziroma objektom pedagoškega procesa: na eni strani učencem, ki so zapostavljeni čedalje hujšim obremenitvam (eksterna/objektivirana preverjanja "znanja", zaostreni selektivni standardi, pritisk k storilnosti ipd.) in po nepotrebnem prikrajšani za velikansko količino časa in energije (ki bi ju sicer lahko namenili dejavnostim, ki jih zanimajo in razveseljujejo); na drugi strani pa gotovo tudi učiteljem, tistim seveda, ki se jim iskreno gabi vloga po upravno-birokratski poti upravljanega in nadzorovanega avtomata (poslušnega izvajalca predpisanih programov, nenehno spreminjajočih se zamisli "uglednih" strokovnjakov in kopice drugih nesmiselnih nalog), krotilca neubogljivih odjemalcev znanja ali laičnega duhovnika (po)industrijske kapitalistične družbe. V tem pogledu osveščeni učitelji in učenci ne bi smeli biti nasprotniki, pač pa zavezniki pri raznolikih – kolektivnih in organiziranih – strategijah in taktikah upiranja, zavračanja in podtalnega spodkopavanja obstoječega šolskega sistema (oziroma dane organizacije izobraževalnega procesa), dasiravno je najbrž zelo malo verjetno, da se bo kaj takega zgodilo v bližnji prihodnosti. Vsekakor pa je še manj verjetno, da bi se lahko zdajšnji šolski aparat, nedvomno zelo ustrezen – ravno zaradi svoje neustreznosti – za perpetuacijo danega družbeno-ekonomskega reda spremenil "zgoraj", namreč s strani pragmatičnih gospodarstvenikov, povampirjenih politikov, vedno zaskrbljenih staršev ali razočaranih in boječih strokovnjakov.

Kar zadeva poseben vzgojni predmet, lahko na podlagi tega razmišljanja ugotovimo, da njegova vpeljava ne bi v ničemer spremenila družbenih tokov, zaradi katerih bi ga po mnemju predlagateljev kazalo pridati drugim "zgolj" izobraževalnim predmetom. Sicer pa marsikaj kaže, da so dobrozamerne pripombe samo prozorna krinka, za katero se dogaja srdit petelinji boj za ideološko – in s tem posredno tudi politično – premoč v družbi, katere temeljna struktura, produkcijski način in vrednostna orientacija ostajajo nesporni za vse pomembnejše protagoniste političnega življenja.

<sup>28</sup> *Posledice tovrstne zmote so naduse boleče, ne zaradi mrkih pogledov in drugih "moralističnih" sankcij pomembnih in posplošenih drugih ter lastnega nadjaza (ponotranjene avtoritativne družbene "morale"), temveč zaradi avtonomnih "sankcij", kakršne so npr. krivda pred samim sabo (zaradi lastne neizživetosti), "kriza identitete", duševne poškodbe, neuroze, občutek, da je življenje "nesmiselno", "prazno", "absurdno" ipd.*

<sup>29</sup> *Avtonomnega delovanja seveda ni mogoče izsiliti. Največ, kar se da in kar bi država v luči prava človekovih pravic tudi morala narediti, je zagotoviti možnosti za samostojno delovanje, ki jih posameznik lahko izkoristi ali pa tudi ne (npr. v primeru, ko se bolje počuti kot čredna žival).*

<sup>30</sup> *Nobenega razloga ne vidimo, zakaj bi katerega od družbenih pojavov epistemološko protežirali in mu namenili poseben predmet. Če bi se že odločili za kaj takega, bi bilo nemara koristno (zlasti z vzgojnega vidika) posebej opozoriti mlade na najbolj nevarne sestavine družbenega življenja, npr. na heteronomno delo in nepravilne socialne razlike. Tak predmet bi bil vzgojno uspešen, če bi mladim vcepil kar se da močan prezir do heteronomnega dela in vseh drugih oblik modernega suženjstva. Prim. npr. B. Russell, "Brezdelju v*

čast". V: **Boj proti delu**, op. cit., str. 93-94. Omenjeni zbornik bi bil zelo primeren učbenik za tovrstno vzgojo in prosvetljevanje mladih.

Tiste mladostnike, ki se jim (še) upira poneumljajoči konformizem, podganja dirka za nagradami (ocenami), pritisk k storilnosti (ki je sama sebi namen), tekmovalnost (ki razkraja solidarnost) in druge podobni spremljevalci izobraževalnega procesa, lahko "potolažimo", da jih vse te "radosti" čakajo tudi v resnobnem svetu odraslih, predvsem pa v službi, ki je praviloma samo nadaljevanje šole z zelo podobnimi, morda le malo bolj brezobzirnimi sredstvi. Dobrodošli torej na ladji norcev!

**Zoran Kanduč**, doktor pravnih ved, raziskovalec na Kriminološkem inštitutu Pravne fakultete Univerze v Ljubljani.

#### LITERATURA

- ALTHUSSER, L. (1980): "Ideologija in ideološki aparati države", v: L. Althusser et al. (ur.), **Ideologija in estetski učinek**, Cankarjeva založba, Ljubljana.
- BLACK, B. (1987): "Ukinitev dela", v: B. Black in G. Tomc (ur.), **Pozdravi iz Babilona**, KRT, Ljubljana.
- DURKHEIM, E. (1964): **The Division of Labour in Society**, Free Press, New York.
- DURKHEIM, E. (1958): **Professional Ethics and Civic Morals**, Free Press, New York.
- EDWARDS, P. K. (1986): **Conflict at Work**, Brasil Blackwell, Oxford.
- GOODMAN, P. (1956): **Growing Up Absurd**, Random House, New York.
- JACOBY, R. (1981): **Družbena amnezija**, Cankarjeva založba, Ljubljana.
- KOHLBERG, L. (1969): "Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization", v: D. A. Goslin (ur.), **Handbook of Socialization, Theory and Research**, McNally, Chicago.
- KUZMANIČ, T. et al. (ur.) (1985): **Boj proti delu**, KRT Ljubljana.
- LAING, R. D. (1967): **Politics of Experience**, Penguin, Harmondsworth.
- MERTON, R. K. (1964): "Anomie, Anomia and Social Interaction", v: M. B. Clinard (ur.), **Anomie and Deviant Behaviour**. Free Press, New York.
- MERTON, R. K. (1993): "Social Structure and Anomie", v: F. P. Williams in M. D. McShane (ur.), **Criminology Theory**, Anderson, Cincinnati.
- NIETZSCHE, F. (1989): **Antikrist**, Slovenska matica, Ljubljana.
- RUSSELL, B. (1985): "Brezdelju v čast", v: T. Kuzmanič et al. (ur.), **Boj proti delu**, KRT, Ljubljana.

# Od družbenomoralne vzgoje k pouku o človekovih pravicah

Dejstvo je, da šola med drugim prenaša tudi pravila družbe, etične in moralne standarde, ki uvajajo v razmišljanja o človeku in družbi oziroma posameznika usposabljaajo za državljana. To lahko šola realizira na vsaj tri načine. Najprej s selekcijo učnih vsebin. Nacionalna zgodovina je v zvezi s tem najbolj značilen primer: različne zgodovinske teme so namreč lahko združene s prilagoditvijo ali pa celo zavestno pozabo v nov koncept, ki služi novi dobi in s tem analizi trenutnih dogajanj v družbi. Potem je tu skriti kurikulum, pri čemer gre za sporočila, ki jih učenci dobivajo bodisi na šolskih sestankih, v odnosih z učitelji, z organizacijo učenja v razredu, skratka z etosom celotne šole. In nenazadnje je tu še najbolj nameren način oblikovanja posameznika za državljana, in sicer v obliki določenega učnega predmeta, katerega osnovni namen je prav državljanska vzgoja. S tem naj bi bile vsebine, za katere se predpostavlja, da posameznika usposabljaajo za državljana, vključene v skorajda vse šolske predmete in šolo kot celoto, poleg tega pa naj bi bila tudi zagotovljena možnost, da učenec dobi ne le sistematična znanja, ki ga usposabljaajo za državljana, temveč oblikuje in preverja tudi določene sposobnosti in spretnosti, potrebne za aktivno sodelovanje v družbenem življenju.

Če pogledamo povojno zgodovino naše osnovne šole, lahko rečemo, da obstaja zavedanje o vseh treh ravneh

<sup>1</sup> Program življenja in dela v osnovni šoli iz leta 1972 je npr. določal vzgojo za samoupravljanje, v kateri pravi, da "ne moremo usposabljaati za upravljalce le s poučevanjem o samoupravi, ampak moramo v šoli zavestno organizirati in usmerjati delovne situacije, kjer učenci soodločajo ter se srečujejo tudi s posledicami svojih pobud in odločitev". Tako naj bi učenci spoznavali in doživljali samoupravne odnose v razredni skupnosti, v šoli, pionirski organizaciji, v mladinskem aktivu, športnem društvu in drugih organiziranih oblikah prostovoljnih dejavnosti (**Osnovna šola, vsebina vzgojno izobraževalnega dela**, Zavod za šolstvo SRS, Ljubljana 1973, str. 220).

<sup>2</sup> Predmete, ki jih lahko vzporejamo z državljansko vzgojo, smo v tem obdobju začeli uvajati tudi v gimnazije. Tako je bil leta 1955 v vseh višjih razredih gimnazij in v klasičnih gimnazijah vpeljan predmet "Zgodovina ter temelji družbene ter državne ureditve FLRJ", in sicer v prvem, drugem in tretjem letniku po dve uri na teden in v četrtem tri, ter predmet "Pouk o morali" v vseh štirih letnikih po eno uro na teden (I. Šegula: **Učni načrt osnovne šole v teoriji in praksi**, Zavod za napredek šolstva, Ljubljana 1964, str. 104-154).

<sup>3</sup> Smotri pouka za družbenomoralno vzgojo so bili naslednji:

- učenci se seznanjajo z osnovnimi načeli in vrednotami socialistične morale, s temeljnimi družbeno-moralnimi vprašanji sodobnega sveta in se uvajajo v marksistično pojmovanje človeka in družbe;
- obnavljajo, urejajo in vrednotijo moralna spoznanja, pridobljena v družini, šoli in družbi;
- razvijajo si sposobnost etičnega presojanja in kritičnega ocenjevanja odnosov, ki jih poraja družbena stvarnost;
- postopno si razvijajo intelektualno in čustveno osnovo ter motive za moralno ravnanje;
- razvijajo medsebojne humane odnose in si oblikujejo kritična stališča do pojavov v skupnosti;
- razvijajo si smisel in potrebo za aktivno

oblikovanja posameznika za državljana. To kaže na eni strani velik interes za vsebine, ki se posredujejo, npr. pri pouku zgodovine. Navsezadnje je bil to eden izmed prvih predmetov, ki smo ga po prehodu v demokratično družbo preoblikovali. To se kaže tudi v organizaciji celotne šole, ki naj bi predstavljala družbo v malem in v kateri naj bi se učenci učili s pomočjo svojih praktičnih izkušenj za sodelovanje v kasnejšem, resničnem svetu,<sup>1</sup> kakor tudi s pomočjo izkušnje s predmeti, ki naj bi učence postopno in sistematičneje usposabljali za državljanje.

Pri tem mislim na predmete, kot je "Družbena in moralna vzgoja", ki smo jo leta 1953 uvedli v osnovno šolo, in sicer od tretjega do osmega razreda po eno uro na teden, potem predmet "Moralna vzgoja", ki je bil ravno tako po eno uro na teden uveden leta 1954 v vse štiri nižje razrede gimnazij in višje razrede osnovnih šol.<sup>2</sup> Z uvedbo enotne osemletne obvezne osnovne šole leta 1958 pa smo dobili predmet "Temelji socialistične morale", ki se je leta 1972 preimenoval v "Družbenomoralno vzgojo"<sup>3</sup>. V osnovni šoli se je sicer poučeval kot samostojni predmet po eno uro na teden le v 7. in 8. razredu, vendar pa je bila snov vključena v posamezne predmete vse od prvega razreda osnovne šole naprej. V prvih petih letih naj bi vodil skrb za to vzgojo razrednik, v 6. razredu pa predvsem učitelj slovenskega jezika,<sup>4</sup> medtem ko je moral v zadnjih dveh razredih osnovne šole, ko je bil predmet samostojen, "učiteljski zbor vsake šole poiskati ustreznega učitelja, ki ima smisel za družbenomoralno problematiko, hkrati pa izredno dobro pozna doraščajočega učenca, ki ga mora oblikovati v osebnost".<sup>5</sup>

Predmet je bil deležen številnih kritik, in sicer predvsem zaradi njegove ideološke naravnosti. Gre namreč za to, da je bil pouk oblikovan po modelu pravilno mislečega načina govorjenja z izrazito normativnimi cilji. Pri tem predmetu naj bi učencem posredovali določen set vrednot, pouk je bil reduciran na določen moralni kod, kar pomeni, da je šlo za pouk, ki se ni mogel izvajati brez določenih oblik moralnega pritiska in je bil s tem močno podoben moralni ali verski vzgoji. Zato tudi ni čudno, da je Republiška izobraževalna skupnost 11. 7. 1973 zavrnila predlog za nastavitve kadrov in ni odobrila sredstev za pripravo študija družbenomoralne vzgoje na Pedagoški fakulteti v Mariboru z obrazložitvijo, da ne potrebujemo "rdečih katehetov".<sup>6</sup> Odobrila ga je šele na ponovno intervencijo Pedagoške akademije v Mariboru pri Marksističnem centru pri CK ZK Slovenije in v republiški skupščini. Tako je bil v šolskem letu 1974/75 uveden študij družbenomoralne vzgoje kot posebne študijske smeri v obliki študija ob delu,



v študijskem letu 1976/77 pa je bila uvedena tudi oblika rednega študija.<sup>7</sup>

Zanimivo je torej, da so predmetu sicer pripisovali zelo velik pomen, saj naj bi bil glavni element pri oblikovanju socialistične osebnosti, kljub temu pa so začeli, kot se vidi iz zgoraj zapisanega, zelo pozno izobraževati kader za njegovo poučevanje.<sup>8</sup> To je dajalo učiteljem tudi veliko svobode pri njihovem delu. Navodila za poučevanje so namreč določala, da se morajo učitelji pri izvajanju "izogibati navade, da bi vedno in povsod dajali na koncu učne teme moralni nauk, ki često izzove v učencih odpor in ne prispeva k pravemu spoznavanju in opredeljevanju za pozitivne družbene in moralne vrednote", kakor tudi, da morajo imeti učenci "čim več možnosti za samostojna razmišljanja o konkretnih etičnih situacijah, za kritično ocenjevanje in odkrivanje konkretnih moralnih problemov".<sup>9</sup> Nekateri učitelji so to vzeli dobesedno, s čimer so ustvarjali pogoje ne le za vzgojo v skladu z družbeno realnostjo in zanjo, temveč tudi za njeno kritiko.

Vendar pa so se učitelji kljub možnostim, da so učne ure v dokaj veliki meri prilagajali tako svojim interesom kot tudi interesom učencev, poučevanju tega predmeta izogibali. "Družbenomoralno vzgojo" so namreč največkrat poučevali učitelji začetniki in tisti, ki so jim manjkale ure do polne obveznosti.<sup>10</sup>

Takšen odnos do predmeta lahko pojasnimo med drugim tudi s tem, da ni bilo popolnoma jasno, kaj naj bi s tem predmetom dosegli. Razlog, zakaj so se učitelji poučevanju tega predmeta izogibali, ki jih učitelji omenjajo v evalvaciji, je bila namreč predvsem slaba definicija smotra predmeta: "Velja pripomniti, da naša pedagoška znanost nima razdelano, kaj je bistvo celovite osebnosti socialistične samoupravne družbe."<sup>11</sup> Sestavljalci učnih načrtov, kakor tudi učitelji so imeli velike težave pri konkretizaciji učnega smotra, pri postavljanju ciljev predmeta in pri preverjanju in analizi uresničenih smotrov.

Kljub težavam pa se je kadrovska struktura učiteljev in odnos do predmeta postopoma izboljševal.<sup>12</sup> To spremembo lahko pripišemo tudi drugačni vlogi, ki jo je dobival predmet. Na nekaterih šolah so proti koncu osemdesetih let celo povečevali število njegovih ur, kar so utemeljevali "z obsegom vsebine učnega načrta in življenjske (vzgojne) nuje, ki to narekuje (splošna družbena in zlasti moralna kriza), in z manjšo pedagoško učinkovitostjo ene ure tedensko".<sup>13</sup>

Medtem ko je bil osnovni poudarek pri tem predmetu na vrednotah socialističnega samoupravljanja, J. Selakovič v analizi "Evalvacija programa življenja in dela osnovne šole"

*sodelovanje v socialistični samoupravni službi;*

- pridobivajo si temeljna spoznanja o racionalni organizaciji učenja za smotro izbiro poklica in se usposablajo za samoizobraževanje;
- oblikujejo si pravilna pojmovanja o nastanku življenja in pridobivajo podlago za humane odnose med spoloma.

**(Osnovna šola, vsebina vzgojno izobraževalnega dela, op. cit., str. 152.)**

<sup>4</sup> V prvih treh razredih osnovne šole naj bi učitelj uvajal učence v razumevanje najosnovnejših medsebojnih odnosov, ki so potrebni za to, da se znajdejo v ožji družbi in da se lahko vključijo v dom, šolo, domači kraj. V četrtem in petem razredu je bila naloga učitelja, da je postopno razvijal vsestransko spoznavanje družbe in družbenih odnosov, v šestem razredu pa so postavili v ospredje ureditev učencem etičnih spoznanj iz prejšnjih razredov, poudarek je bil na lastnostih in vrednotenju osebnosti (več o tem glej prav tam, str. 152-159).

<sup>5</sup> Prav tam, str. 158.

<sup>6</sup> Z. Cajnko: Poročilo o izvajanju študija družbenomoralne vzgoje na Pedagoški akademiji v Mariboru, v: **Družbenomoralna vzgoja v osnovni šoli**, posvet v Mariboru 1976, str. 18.

<sup>7</sup> Prav tam, str. 18-19.

<sup>8</sup> Po podatkih iz leta 1990 je na osnovnih šolah učilo ta predmet le 6% učiteljev, ki so se za njegovo poučevanje tudi izobraževali. 46% učiteljev, ki je učilo družbenomoralno vzgojo, je bilo učiteljev geografije in zgodovine, 15% učiteljev tega predmeta pa je bilo pedagogov, psihologov, sociologov ali pa učiteljev naravoslovne smeri, likovne vzgoje, tujih jezikov, razrednega pouka (**Evalvacija programa življenja in dela osnovne šole**, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana 1990, str. 239).

<sup>9</sup> **Osnovna šola, vsebina vzgojno izobraževalnega dela**, op. cit., str. 158.

<sup>10</sup> O tem glej več Z. Cajnko: "O vlogi Pedagoške akademije pri oblikovanju učitelja družbenomoralne vzgoje", v: **Družbenomoralna vzgoja v osnovni šoli**, op. cit., str. 13; **Evalvacija programa življenja in dela osnovne šole**, op. cit., str. 239-240.

<sup>11</sup> **Evalvacija programa življenja in dela osnovne šole**, op. cit., str. 242.

<sup>12</sup> Prim. prav tam, str. 240.

<sup>13</sup> Prav tam, str. 241.

<sup>14</sup> Prav tam, str. 243.

<sup>15</sup> J. Bezenšek et al.: **Etika in družba** (eksperimentalni priročnik za učence 7. in 8. razreda osnovne šole), Primar, Ljubljana 1991.

v letu 1990 ugotavlja, da učitelji vsebino predmeta vse bolj prilagajajo aktualnostim časa, kraja, potrebam in interesom učencev, staršev, socialnega okolja in širše družbe.<sup>14</sup>

Rezultat različnih pripomb v zvezi s predmetom, kakor tudi spremenjenih družbenih razmer, je bila njegova prenovitev. Leta 1991 smo dobili eksperimentalni priročnik "Etika in družba"<sup>15</sup>, v šolskem letu 1991/92 pa je bil v večje številno osnovnih šol poskusno uveden predmet "Etika in družba", ki naj bi nadomestil "Družbenomoralno vzgojo". Tako predmet kot tudi priročnik naj bi preseglala socialistično samoupravno naravnost predmeta "Družbenomoralna vzgoja" in jo usmerila v "občečloveški etos".<sup>16</sup>

Evalvacija predmeta in eksperimentalnega priročnika je pokazala, da obstaja pri učiteljih in starših učencev interes za to, da se etična vprašanja in vprašanja o družbi obravnavajo v zadnjih dveh letih osnovne šole v obliki samostojnega predmeta, kakor tudi, da predmet ne sproža odporov, ki bi bili nazorske, vrednostne ali ideološke narave. Poleg tega se je tudi pokazalo, da obstaja pri učencih velik interes za dve tretjini problematike, ki jo obravnava predmet.<sup>17</sup> Vendar pa, kot zaključuje evalvacijo predmeta in priročnika J. Justin, bi bili potrebni vsebinski popravki, učinkovitejša artikulacija temeljne koncepcije predmeta in predelava priročniškega gradiva.<sup>18</sup> Poleg tega eksperimentalni priročnik ni dobil zelene luči na Strokovnem svetu.

Kot kaže, so eden osnovnih problemov v pričakovanja, vezana na ta predmet. Na eni strani naj bi učence uvajal v družboslovje, s čimer naj bi premoščal pomanjkanje družboslovja v naši osnovni šoli, na drugi strani naj bi učence usposabljal za državljane, na tretji strani pa je nanj vezano tudi pričakovanje, da se bodo imeli učenci v njegovem okviru možnost pogovarjati se in razmišljati o problemih, ki jih imajo v obdobju adolescence. Tako je predmet na eni strani vse bolj širil svoje cilje, hkrati pa se je tudi izogibal svoji travmatični točki. Osnovni problem tega predmeta so namreč še vedno njegove "vzgojne" razsežnosti, saj lahko zelo hitro zaidemo na področje moraliziranja in indoktrinacije. Lahko bi celo rekli, da je širitev ciljev predmeta eden izmed kazalcev, da ni dovolj dobro izdelana njegova temeljna koncepcija, oziroma da obstajajo težave s tematiziranjem njegovih "vzgojnih" razsežnosti. Da je tako, se še jasneje vidi pri njegovi srednješolski vzporednici, to je pri predmetu "Samoupravljanje s temelji marksizma". Z nastankom nove države smo ta predmet namreč ukinili, tako da sedaj v srednjih šolah ni predmeta, ki bi vključeval državljansko vzgojo.

Vendar pa je jasno, da šola mora na nek način prenašati tudi etične in moralne standarde, ki posameznika usposab-

ljajo za državljana, da se torej mora na nek način lotiti konceptualizacije tega področja. Teh standardov ne more prenašati le preko etosa šole, preko učnih predmetov, ki se posredno ukvarjajo tudi z državljansko vzgojo, kot je npr. zgodovina, zemljepis, slovenščina, temveč jih je potrebno posredovati tudi bolj načrtno in sistematično. Ni sicer nujno, da imamo za to poseben predmet, vendar pa je z oblikovanjem posebnega predmeta večja verjetnost, da se vsebine, ki so nujne za usposabljanje državljanov, ne izgubijo. Šola torej mora tudi načrtno in sistematično posredovati znanja, ki posameznika usposabljujejo za sodelovanje v družbi, D. Heater pa celo meni, da mora biti izobraževanje za državljana v središču modernega izobraževanja.<sup>19</sup> K temu nas navsezadnje zavezujejo tudi različni mednarodni sporazumi, priporočila Sveta Evrope, ki določajo, naj države članice v šole vključujejo vsebine, ki posameznike usposabljujejo za sodelovanje v demokratični družbi.<sup>20</sup> Pri tem pa se postavlja vprašanje, na kakšen način tak predmet oblikovati.

Zavedati se namreč moramo, da to področje sega v politiko, na področje vrednot, ki je in bo vselej sporno. Poleg tega se moramo zavedati, da namen takega predmeta ne more in ne sme biti zmanjševanje ali morda celo zanikanje razlik med ljudmi, ki izhajajo npr. iz njihovega svetovnega nazora. To pa pomeni, da je potrebno oblikovati takšno državljansko vzgojo, ki bo izhajala iz najvišje možne skupne točke strinjanja vseh državljanov, da je potrebno upoštevati tako različne tradicije, prepričanja, kakor tudi zajeti skupne državljanske načela, ki so bila oblikovana v zgodovini in ki so temelj današnje družbe. Razpravo o državljanski vzgoji bi bilo torej potrebno začeti pri vprašanju, kaj je tisto, kar je skupno vsem državljanom, katere so tiste vsebine, ki so nujno potrebne za posameznika, da lahko postane aktiven član družbe, na kakšen način in kdaj lahko pri učencih začnemo oblikovati attribute, ki so potrebni za sodelovanje v družbenem življenju.

Če izhajamo iz opredelitve državljanov D. Heaterja, je naloga šole oblikovati državljana, ki je opremljen z znanjem o javnih zadevah,<sup>21</sup> v katerega je, kot nadaljuje, vcepljena državljanska drža, pri čemer ima v mislih razumevanje samega sebe, svoje socialne identitete, lojalnosti, predsodkov, kakor tudi spoštovanje drugih in njihovih vrednot. In nenazadnje je naloga šole oblikovati posameznika, ki je opremljen s spretnostmi participiranja v politični areni, pri čemer gre za osnovne intelektualne spretnosti, kot so zbiranje informacij, organiziranje in evalvacija podatkov, sposobnost argumentiranja in diskutiranja, razsojanja,<sup>22</sup> sposobnost komunikacije in akcije.<sup>23</sup>

<sup>16</sup> F. Pediček: "Etika v šoli", v: **Vzgoja in izobraževanje**, Ljubljana 1993, št. 6, str. 23.

<sup>17</sup> Zelo ugodno so bila med učenci ocenjena poglavja *Odnosi med ljudmi, Razlike med ljudmi, Vojna, mir in nenasilje, Znanje in izobraževanje, Človek in njegov položaj v velikih prvstvih sveta, dosti težje pa je bilo, kot kaže, učence motivirati za teme, kot so Humanizem, Sodelovanje in solidarnost, Načelo tolerance, Človekove pravice in svobosčine, Slovenski narod in slovenska država*. Podrobneje o evalvaciji glej J. Justin: "Evalvacija eksperimentalnega predmeta in priročnika *Etika in družba*", v: **Vzgoja in izobraževanje**, Ljubljana 1993, št. 2, str. 41-44.

<sup>18</sup> Prav tam, str. 44.

<sup>19</sup> D. Heater: **Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education**, Longman, London and New York 1990, str. 342.

<sup>20</sup> Glej npr. "Recommendation No. R (85) 7, The Council of Europe Recommendation on Teaching and Learning about Human Rights Education", v: **The Challenge of Human Rights Education** (Starkey, H. (ur.)), Council of Europe 1991, str. 256-259.

<sup>21</sup> Po njegovem mnenju mora posameznik osvojiti tale temeljna dejstva: razumeti mora, kako sta se status in vloga državljanov razvijala skozi zgodovino, in sicer predvsem v njegovi državi,

*kako je državljanstvo artikulirano v institucijah in zakonu, poleg tega pa mora spoznati glavne probleme in nasprotja, s katerimi se bo srečal npr. na lokalni ali nacionalni ravni; spoznati mora osnovna izhodišča, na katerih sloni koncept državljanstva, kot so identiteta, lojalnost, svoboda, pravice, dolžnosti, pravičnost, in nenazadnje je pomembno, da spozna, kako lahko nanj, kot posameznika, vpliva kak zakon in sporazumi.*

<sup>22</sup> Pri tem ima v mislih sposobnosti razumevanja posameznikovih lastnih vrednot, saj bo lahko le v primerjavi z njimi vrednotil različne zaključke in odločitve. Poleg tega mora biti občutljiv za odkrivanje predsodkov in znati ceniti različne akcije, ki se jih lotijo drugi ljudje, kar pomeni, da je sposoben empatije.

<sup>23</sup> D. Heater: **Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education**, op. cit., str. 336-338.

<sup>24</sup> Prav tam, str. 336-337.

<sup>25</sup> Glej "Recommendation No. R (85) 7", op. cit.

<sup>26</sup> H. Starkey: "The Council of Europe Recommendation on the Teaching and Learning of Human Rights in Schools", v: **The Challenge of Human Rights Education**, op. cit., str. 26.

<sup>27</sup> F. Audigier: **Pouk o družbi, prenašanje vrednot – osnove pravnega v okviru**

Naloga šole je torej, ne le da posameznike seznanji z določenimi dejstvi, temveč da jim omogoči oblikovanje določenih spretnosti, potrebnih za sodelovanje v družbi. Pri tem je nujno upoštevati, poudarja D. Heater, da je znanje o državljanstvu le delno uporabno, če ne vodi k oblikovanju državljanske drže in pridobivanju spretnosti, državljanska drža so lahko le predsodki, če ne temelji na razumevanju, akcija pa potrebuje smernice, ki izhajajo iz drže, in je neučinkovita, če nima za osnovo znanja.<sup>24</sup>

Vendar pa še vedno ostaja odprto vprašanje, kako se izogniti ideološkemu boju kot tudi vsiljevanju prepričanemu učencem, kako se izogniti oblikovanju pouka po modelu pravilno mislečega načina govorjenja z normativnimi cilji. Da bi se temu izognili, članice Sveta Evrope predlagajo, naj bodo glavna referenca pri tem pouku vedno mednarodni sporazumi in konvencije, učitelji pa se lahko konfliktom na neki način izognejo že s tem, da ustvarjajo možnosti za pogovor o različnih problemih in izpostavljajo različne dileme in vprašanja.<sup>25</sup> Na drugi strani pa je popolnoma pravilno, kot meni H. Starkey, da šole in učitelji vztrajajo pri posredovanju tistih stališč, ki so splošno veljavna in v demokratični družbi zaželena.<sup>26</sup> Pri tem ima v mislih vztrajanje, da se konflikti rešujejo na miren način, spodbujanje sodelovanja, izogibanje diskriminaciji, neenakopravnosti, spoštovanje drugačnosti ipd. To pa z drugimi besedami pomeni, da morajo biti človekove pravice organizirajoče načelo državljanske vzgoje,<sup>27</sup> oziroma da morajo biti pri državljanski vzgoji in povsod tam, kjer se kakorkoli dotikamo področja vrednot, človekove pravice vedno in vselej osnovna usmeritev.<sup>28</sup>

Tako npr. Svet Evrope izpostavlja, da so lahko pristopi k poučevanju državljanske vzgoje zelo različni. Ti se med državami tudi dejansko močno razlikujejo, odvisno od njihove tradicije in tudi problemov, s katerimi se srečujejo; ponekod pa se pristopi razlikujejo celo med posameznimi šolami v državi.<sup>29</sup> Vendar pa morajo po njihovem mnenju vsi pristopi voditi k razumevanju in naklonjenosti do konceptov demokracije, pravičnosti, enakopravnosti, svobode, solidarnosti, miru, spoštovanja pravic in dolžnosti.<sup>30</sup>

Šola je torej tista, ki mora posredovati tudi državljansko vzgojo in zanjo skrbeti. Vendar državljanska vzgoja nikakor ne sme in ne more pomeniti učenja po modelu pravilno mislečega načina govorjenja. Izhajati mora iz prepričanja, da smo ljudje različni, kljub razlikam pa nas povezujejo skupne izkušnje, povezane z življenjem v skupni državi. To pomeni, da je potrebno oblikovati takšno državljansko vzgojo, ki bo na eni strani posameznika usposabljala za aktivno sodelo-

vanje v družbenem življenju, na drugi strani pa bo izhajala iz spoštovanja njegove drugačnosti. Takšno možnost nam daje le državljanska vzgoja, v kateri so človekove pravice vselej in vedno njeno osnovno izhodišče.

**Mojca Peček**, magistra pedagogike, asistentka za teorijo vzgoje na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

#### LITERATURA

- ARTAČ, M. (1969): *Gradivo za pouk temeljev socialistične morale*, Zavod za šolstvo SRS, Ljubljana.
- AUDINGER, F.: *Pouk o družbi, prenašanje vrednot – osnove pravnega v okviru državljanske kulture*, Ministrstvo za šolstvo in šport, še neobjavljen tekst.
- Družbenomoralna vzgoja v osnovni šoli**, posvet v Mariboru, 1976.
- Evalvacija programa življenja in dela osnovne šole**. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1990.
- HEATER, D. (1990): *Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education*, Longman, London in New York.
- JUSTIN, J. (1993): "Evalvacija eksperimentalnega predmeta in priročnika *Etika in družba*", v: *Vzgoja in izobraževanje*, Ljubljana, št. 2, str. 41-44.
- OSLER, O. (ur.) (1994): *Development Education*, Council of Europe.
- Osnovna šola, vsebina vzgojno izobraževalnega dela**, Zavod za šolstvo SRS, Ljubljana, 1973.
- PEDIČEK, F. (1993): "Etika v šoli", v: *Vzgoja in izobraževanje*, Ljubljana, št. 6, str. 23-26.
- Predmetnik in učni načrt za osnovno šolo**, Prosvetni delavec, Ljubljana, 1969.
- STARKLEY H. (ur.) (1991): *The Challenge of Human Rights Education*, Council of Europe.
- ŠEGULA, I. (1964): *Učni načrt osnovne šole v teoriji in praksi*, Zavod za napredek šolstva, Ljubljana.

*državlanske kulture*, Ministrstvo za šolstvo in šport, še neobjavljen tekst.

<sup>28</sup> H. Starkey: *The Council of Europe Recommendation on the Teaching and Learning of Human Rights in Schools*, op. cit., str. 22.

<sup>29</sup> O tem glej več *The Challenge of Human Rights Education*, op. cit.; *Development Education* (Osler, O.(ur.)), Council of Europe 1994.

<sup>30</sup> Četrtega novembra 1950 so ministri 15 držav podpisali European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms, ki je nastala iz prepričanja, da so človekove pravice in temeljne svoboščine osnova pravičnosti in miru na svetu. Štirideset let kasneje pa je vseh 25 članic Sveta Evrope podpisalo konvencijo, v kateri izražajo prepričanje, da mora šolanje prispevati k varovanju in promociji človekovih pravic (o tem glej več H. Starkey: "Development Education and Human Rights Education", v: *Development Education*, op. cit., str. 11-24).



# Kognitivistično, formalistično, univerzalistično o (državlanski) vzgoji in etiki

## **VZGOJA IN FORMA SOCIALNEGA IN MORALNEGA MIŠLJENJA**

Razprava o šolskem predmetu, ki naj bi postal del šolskega sistema, a mu zaenkrat razen delovne oznake "državlanska vzgoja in etika" (odslej: DVE) še ne vemo imena, je vse bolj razgreta. Žal se skupaj z vnemo ne povečuje tudi premišljenost posameznih prispevkov. Večino razpravljalcev vodi neka ponostavljena predstava o dveh funkcijah pedagoške dejavnosti, o kognitivni funkciji in funkciji, ki jo opisujejo na različne načine, vendar se vsi ti načini stikajo v rabi izraza "vzgoja". Druga od funkcij naj bi torej bila "vzgojna funkcija". Vplivala naj bi na učenčev osebnostni razvoj, zlasti na njegov *socialni in moralni razvoj*, nemara pa tudi na njegov emocionalni razvoj in razvoj njegovih stališč in nazorov.

V besedilu bom skušal predstaviti nekaj argumentov, ki podpirajo podmeno, da je vzgojno funkcijo DVE potrebno misliti in praktično razvijati kot *sestavino kognitivne funkcije* predmeta.

Čim sprejmemo to podmeno, moramo opustiti tradicionalno razlikovanje med "vzgojo" in "izobraževanjem". Razlikovanje je na Slovenskem sprejeto z nekakšno samoumevnostjo, bržčas zato, ker je bil binom "vzgoja in izobraževanje" vključen v

različne vrste ideološkega govora, ki se je vselej skliceval na nekakšno *očitno*, vendar nikoli preiskano delitev učiteljevih nalog na *posredovanje znanja* in na *usmerjanje razvoja učenceve osebnosti*. Tu ni mogoče opraviti resnejše analize vlog, ki jih je binom opravljal – in jih še opravlja – v ideološkem govoru. Naj omenim le, da je ena od teh vlog tudi v imaginarni, tj. diskurzivno “realizirani” zajezitvi tistih kognitivnih učinkov šolanja, ki bi lahko segli do intencionalnega, aksiološkega in ideološkega ozadja pedagoške dejavnosti, do ozadja, delno izraženega v t.i. “vzgojnih smotrih”, ki jih za razliko od “izobraževalnih smotrov” učitelj praviloma ne more brez zadrege predstaviti učencem.

Izraza “izobraževanje” ni mogoče izključno povezovati s kognitivnim razvojem. Tega najbrž ni potrebno posebej dokazovati. Toda tudi izraza “vzgoja” ni mogoče izključno vezati na emocionalni, socialni in moralni razvoj. Brez težav se veže na pojem kognitivnega. V rabi je izraz *vzgajati mišljenje*. Pripomniti velja, da se izraz ne nanaša na *vsebino* mišljenja, temveč na njegovo *formo*, denimo na sintakso miselnih operacij ali na piagetovsko definirani *tip* mišljenja. Kasneje bomo videli, zakaj je navezava pojma vzgoje na formo mentalnih procesov tako pomembna.

Če torej v poimenovanju predmeta, ki naj bi obravnaval državljansko in etično problematiko, uporabimo izraz vzgoja, to ni v nasprotju s trditvijo, da je vzgojno funkcijo predmeta potrebno oblikovati kot sestavino njegove kognitivne funkcije.

Kljub tej ugotovitvi pa seveda lahko povsem legitimno domnevamo, da “vzgoja”, tj. (pre)oblikovanje in konsolidiranje takšnih ali drugačnih psihičnih sestavov, presega meje kognitivnih procesov. Sestavni del edukacije so tudi procesi, v katerih nastajajo navade, interesi, stališča, vrednotne orientacije, identitetne strukture, v njih se razrešujejo “krize” (npr. identitetne krize) ter intrapsihični konflikti. Vendar je mnoge od teh procesov izjemno težko ali nemogoče nadzorovati, predvsem pa potekajo *transverzalno*, se pravi, da nimajo privilegirane oporišča v tem ali onem šolskem predmetu. Če bi skušali tej “vzgoji”, ki smo jo pravkar – seveda zgolj v analitične namene – ločili od kognitivnega, dodeliti oporišče v kakem posamičnem predmetu, bi se ta spremenil v pedagoško nakazo, kakršnih je že bilo nekaj v slovenski šoli.

Še na neki način bom skušal pojasniti, kakšno vrsto vzgojnosti je edino mogoče pripisati predmetu, ki ga tu označujem kot DVE. Gre za vzgojo, katere učinki se ne izražajo v konkretnih sodbah ali ravnanjih posameznika, torej v posameznikovih “performancah”, temveč v posameznikovi *spособnosti* (kompetenci) za določeno *vrsto* presojanja ali ravnanja. Takšna usmeritev na kompetenčni in vrstni, “tipološki” vidik razvoja

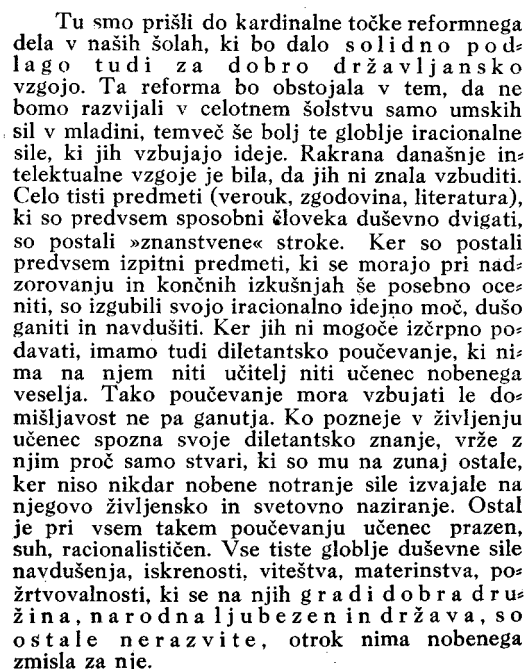


je značilna za nekatere psihološke teorije socialnega in moralnega razvoja, o katerih bo govor kasneje.

Čemu ta poudarek na kompetenčnem in vrstnem (tipološkem) vidiku razvojnih sprememb, ki naj bi jih sprožilo vzgojno delovanje pri DVE? Z njima se izognemo nevarnosti, da bi v DVE videli možnost vplivanja na *vsebinsko* učenčeve *socialne ali moralne presoje* in vzpostavimo takšno izhodišče za kurikularno načrtovanje, ki je sorazmerno *odporno za ideološke pritiske*. Problem je le v tem, da se s takšnim izhodiščem precej zapletemo v neko dihotomijo (ki se ji sicer nobeno teoretiziranje na tem področju ne more povsem izogniti). Gre za dihotomijo "kompetenca/performance", ali drugače povedano, za razmerje med *sposobnostjo* za neko presojo ali ravnanje in *dejansko* presojo ali ravnanjem.

V raziskavah socialnega in moralnega razvoja povzročča dihotomija številne metodološke težave. Večina raziskovalnih instrumentov meri le razvitost kompetence in še to v "laboratorijskih" razmerah, nobenega pravega jamstva pa ni, da "kompetenca" korelira s "performance". Načrtovalci predmetov, kakršen bi utegnil biti DVE, pa se morajo ob dihotomiji še vprašati, ali ni razvoj kompetence najučinkovitejši ravno tedaj, ko ga posredujejo različne "performance", tj. dejanske presoje in dejanska ravnanja v čimbolj "realnih" razmerah.

Zadnje od vprašanj ima nekakšen "zdravorazumski" podaljšek, ki mnogo radikalneje problematizira predhodno izraženo stališče, naj bi DVE vplivala le na razvoj *kompetence* za neko *vrsto* presoje in ravnanja: Ali ne bi bila takšna državljanska



Tu smo prišli do kardinalne točke reformnega dela v naših šolah, ki bo dalo solidno podlago tudi za dobro državljansko vzgojo. Ta reforma bo obstojala v tem, da ne bomo razvijali v celotnem šolstvu samo umskih sil v mladini, temveč še bolj te globlje iracionalne sile, ki jih vzbuja ideje. Rakrana današnje intelektualne vzgoje je bila, da jih ni znala vzbuditi. Celo tisti predmeti (verouk, zgodovina, literatura), ki so predvsem sposobni človeka duševno dvigati, so postali »znanstvene« stroke. Ker so postali predvsem izpitni predmeti, ki se morajo pri nadzorovanju in končnih izkušnjah še posebno oceniti, so izgubili svojo iracionalno idejno moč, dušo ganiti in navdušiti. Ker jih ni mogoče izčrpano podavati, imamo tudi diletantsko poučevanje, ki nima na njem niti učitelj niti učenec nobenega veselja. Tako poučevanje mora vzbujati le domišljavost ne pa ganutja. Ko pozneje v življenju učenec spozna svoje diletantsko znanje, vrže z njim proč samo stvari, ki so mu na zunaj ostale, ker niso nikdar nobene notranje sile izvajale na njegovo življensko in svetovno naziranje. Ostal je pri vsem takim poučevanju učenec prazen, suh, racionalističen. Vse tiste globlje duševne sile navdušenja, iskrenosti, viteštva, materinstva, požrtvovalnosti, ki se na njih gradi dobra družina, narodna ljubezen in država, so ostale nerazvite, otrok nima nobenega zmisla za nje.

vzgoja in etika, ki bi bila izključno usmerjena v razvoj socio-kognitivne in moralno-kognitivne sposobnosti učencev, preveč formalistična; ali ni končni cilj predmeta, ki ga delovno označujem kot DVE, vendarle v tem, da pospeši internalizacijo temeljnih vrednot demokratične družbe in razvoj pozitivnih stališč do racionalnih in splošno sprejemljivih državljskih dejavnosti.

Ker je vprašanje zapleteno, bom na tem mestu zaenkrat poskusil zgolj nakazati smer, v kateri kaže iskati odgovore. Vsekakor bi kazalo prisluhni tistim, ki v pojmih "kompetenca" in "vrsta presoje" nočejo videti le nekakšne potencialnosti in prazne forme moralnega presojanja, temveč tudi že *internalizacijo* nekaterih temeljnih moralnih vsebin in načel za razumevanje socialnih in moralnih situacij. Vendar lahko tudi s takšnim ohlapnejšim stališčem ostanemo znotraj razumevanja moralne presoje, ki je v bistvu še zmerom kognitivistično in formalistično. V njem lahko ostanemo vse dotlej, dokler v kompetenci in vrsti presoje prepoznavamo le takšne moralne vsebine in načela, ki ponovno priključijo idejo forme s tem, da se nanašajo le na *postopke* državljskega in moralnega delovanja, na postopke, utemeljene v *racionalnem*. Če poskusimo to misel presaditi na vprašanje o DVE, moramo seveda upoštevati, da pravkar opredeljenih vsebin in načel v izkustvenih položajih nikoli ni mogoče povsem ločiti od množice posebnih, "idiosinkretičnih", aksioloških in nazorskih konstrukтов ter od afektivnega, ki nenehno vdira v vsako mišljenje o državljskem in etičnem. Vendar je poglavitna naloga DVE prav v tem, da vse posebne aksiološke in nazorske sestave ter afektivne vrednosti prevaja v takšno socialno in moralno mišljenje, ki je privrženo demokratični in moralno upravičljivi *formi* (postopkom) državljskega in etičnega delovanja. V teh podmenah se razvojno-psihološke konceptualizacije forme socialnega in moralnega presojanja navezujejo na filozofsko in sociološko teorijo, ki skuša rekonstruirati postopke racionalnega državljskega in moralnega delovanja. Ob povzetku dveh razvojno-psiholoških teorij (Selmanove in Kohlbergove) bo postalo jasno, da je takšna povezava posebnega pomena ravno za načrtovanje DVE. Na istem mestu pa bo nemara postalo tudi jasno, da niti splošna sociološko-filozofska dopolnitev razvojno-psiholoških teorij – dopolnitev, kakršno je, denimo, podal J. Habermas – ne priskrbi zadostne podlage za načrtovanje DVE.

## IDEJA RAZSREDINJENJA

V skladu z eno glavnih idej Piagetove razvojne psihologije so nekatere najvidnejše teorije socialnega in moralnega razvoja prepoznale v tem razvoju neprekinjeno povečevanje sposobnosti za *razsredinjeno* (decentrirano) socialno in moralno presojo in delovanje.

Ideje o razsredinjenju mišljenja, presojanja in ravnanja so znane tudi iz mnogih moralnih in spoznavnih filozofij. Empirično raziskovanje sposobnosti za razsredinjeno mišljenje, presojanje in delovanje pa se pretežno opira na Meadovo antropologijo in že omenjeno Piagetovo psihologijo. Po Meadu se antropološka problematika vzpostavi z dejstvom, da je (odrasli) človek "žival, ki opazuje stvari v takšni ali drugačni perspektivi" (*perspective-taking animal*), ki ni nujno njegova lastna perspektiva. Na raziskovanje kognitivnega, socialnega in moralnega razvoja je močnejše kot Mead vplival Piaget. Bistvo osrednje Piagetove zamisli je v naslednjem: V fazi egocentrizma dojema (spoznava) otrok stvari, ljudi in pojave kot nekaj, kar je osredinjeno nanj (tj. na otroka) samega, na njegovo lastno telo ali na njegovo lastno delovanje. Decentracija je proces, v katerem otrok prepozna razmerje med seboj (svojim telesom in svojo dejavnostjo) in okoljem na vse bolj objektivni način. Ideja razsredinjenja je v teorijah moralnega in socialnega razvoja privzela številne oblike.

Teorije socialne kognicije povezujejo decentracijo z zavestjo o prisotnosti "drugega". Izraz "drugi" je v tem pomenu prvi uporabil Ch. S. Peirce, in sicer v dveh različicah – *the other* in *the Other* (torej pisano z veliko začetnico) –, ki sta kasneje zašli v psihoanalizo, k Lacanu. Za vprašanje o DVE je zanimiv Habermasov poskus sinteze rezultatov Flavellovih, Damonovih, Selmanovih in Kohlbergovih raziskav, ki je med drugim privedel do stališča, da se pri adolescentih predstava o "drugem" razvije v predstavo o standardnih vrstah "drugega" in da se slednja postopno pretvori v predstavo o "standardnih socialnih vlogah", ki jih prevzemajo konkretni posamezniki. Čeravno so nekateri Habermasovi povzetki teorij socialne in moralne kognicije malce nenatančni, se jih splača pritegniti v razpravo o DVE, ker se z njimi nakaže možnost prehoda od *socialnega učenja* – o katerem ve veliko povedati socialna psihologija – k *učenju o socialnem*, ki ga je bolje preučevati v okviru uporabne epistemologije (denimo tiste, ki je utemeljena v bachelardovski tradiciji) ali v okviru discipline, ki je v Franciji dobila oznako "psiho-sociologija".

Socialno in moralno učenje utirata pot učenju o socialnem in moralnem. Predno se v razvoju socialnega in kognicije pri posamezniku ne razvije sposobnost za rekonstrukcijo perspek-

tive druge osebe in perspektive tretje osebe ("opazovalca"), sta učenje o socialnem in učenje o moralnem silno omejeni dejavnosti, ki sta nenehno izpostavljeni nevarnosti vulgarizacije. Pri mnogih otrocih in adolescentih, ki omenjene sposobnosti nimajo, se ne morejo razviti nekatere zahtevnejše predstave o družbi, denimo predstave o izvoru in utemeljenosti "pravil", ki uravnavajo socialno delovanje, predstave o "pravni državi" ali o civilizacijski vlogi zakonov (zadnja od predstav vključuje pojem upravičene "kršitve" pravil, zato se lahko razvije le

pod pogojem, da se pri adolescentu vsaj delno razvije sposobnost za "postkonvencionalno moralno presojo", ki jo bomo opisali kasneje).

Pravkar opisani problem se pojavlja še v neki drugačni obliki. Učenje o državljskem in moralnem delovanju se ne začne šele s tem ali onim šolskim predmetom. Nima jasno določljivega začetka, vendar pa prve predstave o družbenem in moralnem nastanejo mnogo prej, kot pa se pri otroku (adolescentu) razvije sposobnost za takšno rekonstruiranje socialnih in moralnih razmerij in perspektiv, ki pomenijo odmik od egocentričnega razumevanja.

### Družina, temelj državljske vzgoje.

Državljsko vzgojo ne smemo od zgoraj dol posredovati, učeč mladino samo o državni ustavi, zakonih, državnem gospodarstvu. V tem slučaju bi samo državljske dresirali, nikakor pa bi ne pridobili njihovega srca in duše. Vzgoja bi ostala na površju in bi ob prvi težki preizkušnji ne prestala, ker bi bila samo zunanja, vsiljena stvar. Državno vzgojo moramo graditi od spodaj na vzgor, organično, v zmislu naravnega življenja in razvoja otroka. Tu se mora učitelj zavedati, da ne more on sam v šoli dati temelja državljski vzgoji. Temelj državljski vzgoji se polaga v tisti živi celici, ki se v njej poraja vse življenje, v družini. Kakor je družina pravir vsega življenja, tako je tudi pravir vse občestvene skupnosti, ki mora na njej temeljiti vsaka državljska vzgoja in iz nje zajemati kralji za elementarne državljske čednosti. To smo že poprej dokazali, ko smo razložili, kako se ravno državno življenje organično, ne mehanično, gradi in sestavlja iz nižjih zajednic. Ker so v vsakem organizmu glavno prvotne celice, ki sestavljajo nadrejene ude in organe, je samoposebi umljivo, da je tudi v organizmu države glavno družina kot njena prvotna celica. Od njenega zdravja bo tudi odvisna zdravje države, od vzgoje za družino in družinsko občestvo bo odvisna tudi vzgoja za državljsko občestvo.

Nekateri raziskovalci (Haan, 1985) nas prepričujejo, da že pri predšolskem otroku obstajajo implicitne socialne in moralne teorije (ali fragmenti takšnih teorij). Predstave o državljskem in moralnem, ki jih posreduje neki šolski predmet, se torej ne umeščajo v prazen mentalni prostor, temveč prihajajo v konflikt z že obstoječimi predstavami. Cilj pedagoške dejavnosti torej ni le posredovanje novih predstav. Ker je cilj preurediti predstave, mora pedagoška dejavnost najprej vzpostaviti

stik s predstavami, ki pri učencih že obstajajo. Da bi preurejanje bilo uspešno, mora učitelj poznati te predstave. Nesmiselno bi bilo zahtevati, naj obvlada predstavne "idiosinkrazije" pri vsakem posameznem učencu. Vsekakor pa mora vedeti, kakšna je značilna zgradba in narava predstav o družbi ter moralnih predstav (predstav o "pravičnem" in "nepravičnem") na določeni razvojni stopnji.

Koncept razsredinjenja ima še drugačne nasledke za DVE. Ena od didaktičnih dogem govori o tem, naj bi učenci novo znanje pridobivali v smeri "od bližnjega k daljnemu". S konceptom razsredinjenja se ponuja konkurenčno načelo za izdelavo kurikularne strategije: od subjektivnih k vedno bolj objektiviziranim (razsredinjenim) socialnim in moralnim predstavam. Iz kurikulov državljske vzgoje v različnih evropskih državah je razvidno, da enkrat uveljavljajo eno, drugič pa drugo strategijo. V nekaterih državah – v katerih, bomo natančno navedli v poročilu raziskave, ki jo opravljamo na Pedagoškem inštitutu – je kurikulum zasnovan tako, da na začetku terja od učencev le nekakšne zelo šibke oblike razsredinjenega socialnega in moralnega mišljenja. Gre za oblike, ki jih psihološka razvojna teorija imenuje "konkretna individuacija" (Kohlberg, 1981). Vendar kurikulum v nadaljevanju postopno povečuje zahtevo po razsredinjenem mišljenju. Drugod v programih državljske vzgoje ali etike še zmerom sledijo načelu postopnega oddaljevanja od tistega, kar učenec "izkustveno doživlja"; zato se uvodna poglavja praviloma ukvarjajo z opisom družinskih razmerij, vlog in dejavnosti. Kaj natančno naj bi pri tem bilo "izkustveno doživljanje", ostaja odprto vprašanje. Mislijo v pojmu "izkustvenega" percepcijo? Fizični stik in prostorsko bližino? Če je tako, niso manifestacije "daljnega" (tj. socialne makro-organizacije: časopis in televizija v hiši, konvencije prometne ureditve, "utelešene" v prometnih znakih) nič bolj daljne od družinskih pojavov. Tudi mediji so prispevali k temu, da je pojem "izkustvenega doživljanja" postal močno dvoumen, če že ne zavajajoč. Je intenzivna percepcija televizijsko posredovanih ikon "oddaljene" kulture kaj manj izkustvena od recepcije kulturnih vzorcev iz najožjega okolja? Kriterije za kurikularno načrtovanje je potrebno opreti na "logiko", ki usmerja razvoj socialnega in moralnega mišljenja, na zgradbo motivacijskih procesov v zgodnji adolescenci, na regularnosti v razvoju identitetnih konstruktov v tem obdobju itd. Refleksija o družinskih odnosih bržkone sama po sebi nič hitreje ne privede k razsredinjenju predstav o socialnem in moralnem kot refleksija o odnosih v drugih družbenih skupinah. Gre za formo mišljenja o pojavih, ne za pojave same.

## RAZVOJ FORME SOCIALNEGA IN MORALNEGA MIŠLJENJA

Pri predmetih, kot je DVE, pedagoški telos praviloma hipertrofira. Navadno so pretirano obloženi s “funkcijami”, “cilji”, “smotri” ipd. Čim bolj vprašljiv je njihov obstoj v predmetnikih, tem bolj čudaški postajajo utemeljitveni obrazci, ki jih zanje izdelujejo načrtovalci. Seveda pa si je mogoče ob DVE zamisliti tudi nekakšno “minimalno teleologijo”, minimalistične cilje, ki bi jim bilo težko oporekati. Večji del te “teleologije” bi nedvomno morali sestavljati kognitivni cilji. Med kognitivnimi cilji so mnogi – kot rečeno – “vzgojne” narave, če pač pod “vzgojo” uvrstimo tudi razsredinjenje nekega mišljenja, oblikovanje koherentnih pojmovnih mrež, vezanih na osrednja pojma državljanskega in etičnega, “privzgojitev” sposobnosti za uporabo osnovnih državljanskih znanj in postopkov, prisvojitve poglavitnih etičnih načel in pravil, ki predstavljajo za vse sprejemljivo formo državljanske presoje in ravnanja.

Tu se je težko odpovedati zgledu, ki se ponuja s formulacijami ciljev državljanske vzgoje na Francoskem. Poglejmo nekaj formulacij, ki v uradnem besedilu nakazujejo “usmeritev” in “cilje” tamkajšnje *education civique*: “razumevanje pravil življenja v demokraciji”, “vednost o inštitucijah in njihovem zgodovinskem izvoru”, “refleksija o pogojih in sredstvih za ohranitev človeškega dostojanstva”, “misliti vrednote”, državljanska vzgoja je “poučevanje in praksa” itd. (*Education civique*, 1990 – gl. literaturo). Tu je vsekakor govor o vzgoji, vendar o vzgoji, ki ne prestopa okvirov kognitivne funkcije šole.

Med tistimi potencialnimi vzgojnimi nalogami DVE, ki se vežejo na kognitivno funkcijo šole, bom zdaj izpostavil dve: vpliv na razvoj socialnega mišljenja in vpliv na razvoj moralnega mišljenja. Kaj pomeni prva in kaj druga od nalog? Koliko sta sploh uresničljivi? Odgovor na ta vprašanja moramo iskati pri teorijah razvoja socialne in moralne kognicije.

Kratko bom predstavil dve takšni teoriji, Selmanovo teorijo razvoja socialne kognicije in Kohlbergovo teorijo razvoja moralne kognicije. Teoriji sta močno vplivali na socialno-psihološke, sociološke in filozofske raziskave, ki imajo izhodišče v ideji razsredinjenja. Vsaka od omenjenih teorij ima nekaj šibkih točk. Pokazal bom, v katerih smereh so delovale kritike, ki sta jih sprožili (zlasti Kohlbergova teorija). Skušal pa bom tudi pokazati, da teoriji ponujata vrsto argumentov, ki upravičujejo kognitivistično, formalistično in univerzalistično koncepcijo DVE.

## RAZCEPI V TEORIJAH SOCIALNEGA MIŠLJENJA

Teorije socialne kognicije se ukvarjajo s “procesii, v katerih otroci pridobivajo vednost o socialnem svetu, in z delovanjem njihovega socialnega mišljenja” (Muus, 1988, str. 239). Ukvarjajo se z vprašanji, kako otrok in adolescent lahko predvidita, kaj kak drug posameznik razmišlja, kakšna so njegova čustva ali kako bo ravnal. Teoretski interes za ta vprašanja se očitno veže na problematiko mišljenja o *drugem*, natančneje, na teoretsko linijo, ki izvira iz G. H. Meada. Na tej teoretski liniji se vprašanje mišljenja o drugem tesno veže na vprašanje o individuaciji (o razvoju ega in selfa). Čim kompleksnejši postajajo kognitivni, na drugega nanašajoči se konstrukti, tem intenzivnejši je proces individuacije. Vendar ta ugotovitev ne zadošča. Že iz navedenih formulacij je razvidno, da se problematika socialne kognicije cepi na več vej (kar je posebej pomembno za načrtovanje DVE). Prvi razcep se je pokazal, ko smo ločili socialno učenje od učenja o socialnem. V zgornjih formulacijah pa se je pokazal nov razcep. Socialna kognicija, opisana kot “pridobivanje vednosti o socialnem svetu”, se precej razlikuje od socialne kognicije, ki je usmerjena v prepoznavanje mentalnih stanj posamične druge osebe. Z Meadom bi lahko dejali, da gre enkrat za spoznavanje posplošenega drugega (generalized other) in drugič za spoznavanje konkretnega drugega.

Tu se ne morem podrobneje ukvarjati z opisanima razlikovanjima. Naj omenim le, da bi bilo potrebno v tej zvezi natančneje določiti vlogo dveh ključnih disciplin, *socialne psihologije*, ki ji nekako naravno pripada raziskovanje socialnega učenja in raziskovanje spoznavnih procesov, v katerih posameznik spozna konkretnega drugega, ter *uporabne epistemologije*, ki se ukvarja z razvojem splošnih predstav, pojmov in samoniklih “teorij” o socialnem, ter z razvojem implicitne epistemologije, iz katere te “teorije” izvirajo.

Oglejmo si še tretji razcep v problematiki socialne kognicije. Izraz socialna kognicija se na eni strani prilega tisti otrokovi (adolescentovi) mentalni dejavnosti, v kateri si slednji pridobi vpogled v *spoznavne* procese, ki potekajo v drugi osebi, na drugi strani pa tudi otrokovemu (adolescentovemu) prepoznavanju *afektivnih* stanj in procesov pri drugem, interesov, potreb drugega itd. Selmanova teorija razvoja socialne kognicije vključuje obe vrsti socialnega spoznavanja, razlika med njima pa za samo teorijo – in za empirično raziskovanje, ki teorijo podpira – ni imela bistvenih nasledkov. Pomembni nasledki pa izvirajo iz te razlike tedaj, ko preidemo k vprašanju moralnega razvoja. Vsaj za nekatere od teorij moralnega razvoja je glavna značilnost

razvite moralne presoje v tem, da je neodvisna od naključnih afektivnih stanj (o tem podrobneje kasneje).

### **NEKA TEORIJA RAZVOJA SOCIALNEGA MIŠLJENJA**

R. L. Selman je avtor teorije razvoja socialnega mišljenja, ki jo bom tu podrobneje predstavil. Njegova teorija v poglavitnih potezah sledi Piagetovi ideji o kognitivnem razvoju kot procesu postopnega razsredinjenja mišljenja. Ob tej določilnici Selmanove teorije moram omeniti še tri druge.

1. Zanima jo struktura (forma), ne vsebina socialnega mišljenja pri otroku in adolescentu.
2. Sodi med konstrukcijske teorije, torej med teorije, po katerih se v psihičnem razvoju zaradi močne težnje po koherentnosti dogaja občasno globalno preurejanje (reorganizacija) v posameznih dimenzijah psihičnega.
3. Meadovo idejo o decentraciji kot prevzemanju vlog je dopolnil s pojmom "prevzemanje perspektive". Razlika je v naslednjem: Ko se postavimo v vlogo drugega, ugotovljamo, kakšen pomen ima neka informacija v položaju, v katerem je neka druga oseba. Ko prevzamemo perspektivo drugega, pa si že na določen način tolmačimo razmerje med *dvema* glediščema ali *več* gledišči (Selman, 1980, str. 22).

Ker so Selmanove opredelitve stopenj socialnega spoznavanja – tako kot Kohlbergov opis stopenj moralnega razvoja – precej široko znane, bom povzel le njegove najvažnejše sestavine.

*Stopnja 0* (približno do šestega leta starosti): Na tej stopnji je otrok povsem egocentričen. Ne loči med svojim lastnim pogledom na neki socialni položaj in pogledom drugih oseb.

*Stopnja I* (med petim in devetim letom starosti): Otrok razume, da druge osebe drugače vidijo neko socialno situacijo kot on sam. Do tega razumevanja pride, ko opazi, da se ravnanje različnih oseb v podobnih situacijah bistveno razlikuje. Na podlagi opazovanja zunanjih značilnosti vedenja drugih vsaj delno ugane, kaj drugi razmišljajo, čutijo, nameravajo. Vendar je zanj notranja, psihična perspektiva drugega nedostopna.

*Stopnja II* (med sedmim in dvanajstim letom starosti): Pri predadolescentu se razvije sposobnost za dojetje notranje perspektive drugega in za primerjanje te perspektive z njegovo lastno perspektivo. Vendar si lahko le izmenično predstavlja eno ali drugo perspektivo, ne more pa hkrati dojeti njune recipročnosti – ne zmore vzpostaviti "perspektive tretje osebe".

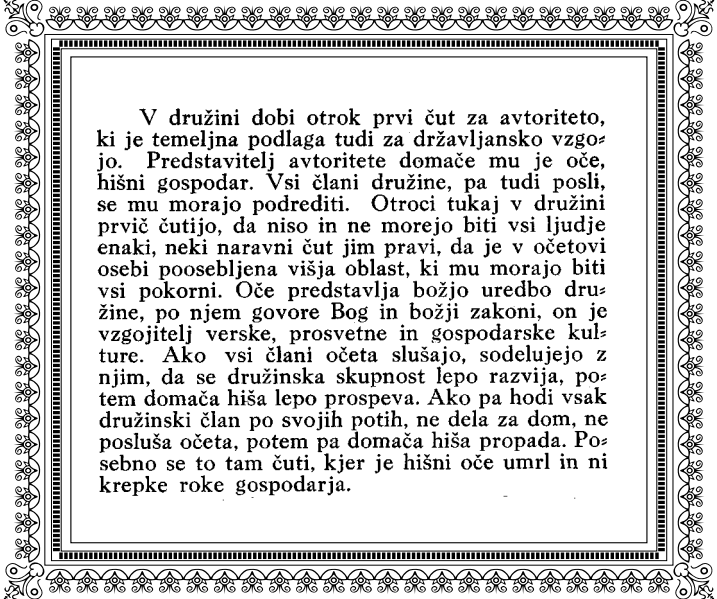


*Stopnja III* (med desetim in petnajstim letom): (Pred)adolescent lahko po poti abstrakcije izstopi iz svoje neposredne interakcije z drugim in prevzame perspektivo tretje osebe. Na ta način lahko v nekem danem trenutku opazuje *sistem* dveh perspektiv, njuno recipročnost.

*Stopnja IV* (med adolescenco in odraslostjo): Na tej stopnji se pri posamezniku razvije sposobnost za koordiniranje različnih "perspektiv tretje osebe", torej sposobnost za (kognitivno) delovanje v *societalni perspektivi*.

## NEKA TEORIJA RAZVOJA MORALNEGA MIŠLJENJA

Zelo shematično bom predstavil še razvpiti Kohlbergov stopenjski model moralnega razvoja, ali natančneje, model razvoja moralnega presojanja. Model je oprt na tri teoretske tradicije: na kantovsko vejo filozofiranja o etiki in morali, na ameriško pragmatistično filozofijo, na piagetovsko smer v razvojno-psihološkem raziskovanju. Po Kohlbergu naj bi razvoj moralne presoje potekal diskontinuirano, nekako tako, kot si je Piaget predstavljal kognitivni razvoj. V tej okvirni zamisli sta ključnega pomena dve postavki. Prva od njiju je v trditvi, naj bi bile vse stopnje razvojno-logično nujne, se pravi, da v svoji ontogenezi moralni subjekt ne more preskočiti nobene od njih. Druga pa je v trditvi, naj bi bile poglobitve značilnosti presoje na posamezni stopnji (njena kognitivna struktura) in zaporedje stopenj neodvisni od kulture, ki ji posameznik pripada.



V družini dobi otrok prvi čut za avtoriteto, ki je temeljna podlaga tudi za državljansko vzgojo. Predstavitelj avtoritete domače mu je oče, hišni gospodar. Vsi člani družine, pa tudi posli, se mu morajo podrediti. Otroci tukaj v družini prvič čutijo, da niso in ne morejo biti vsi ljudje enaki, neki naravni čut jim pravi, da je v očetovi osebi posebljena višja oblast, ki mu morajo biti vsi pokorni. Oče predstavlja božjo uredbo družine, po njem govore Bog in božji zakoni, on je vzgojitelj verske, prosvetne in gospodarske kulture. Ako vsi člani očeta slušajo, sodelujejo z njim, da se družinska skupnost lepo razvija, potem domača hiša lepo prospeva. Ako pa hodi vsak družinski član po svojih potih, ne dela za dom, ne posluša očeta, potem pa domača hiša propada. Po sebnosti se to tam čuti, kjer je hišni oče umrl in ni krepke roke gospodarja.

### Predkonvencionalna stopnja

*Stopnja I:* Posameznikov pogled na situacije je še povsem egocentričen. Posameznik ne loči med svojim interesom in interesom drugega. V celoti se podreja avtoriteti. "Pravilno" je tisto, kar mu omogoči, da se izogne kazni.

*Stopnja II:* Posameznik loči svoje interese od interesov drugega, vendar le na povsem konkretni ravni, v smislu menjave predmetov ali uslug. "Pravično" je vse, kar streže interesom obeh (vseh) udeležencev menjave.

### Konvencionalna stopnja

*Stopnja III:* Posameznik primerja svojo perspektivo s perspektivami drugih oseb. Zaveda se medosebnih interesnih konfliktov, razrešitev konfliktov pa vidi v tem, da se vsi posamezniki ravnajo po nekakšnih povsem konkretnih "zlatih pravilih".

*Stopnja IV:* Posameznik prične razločevati med medosebnim in societalnim. Postavlja se na societalno stališče, na stališče sistema, v katerem prepozna stalne vloge in pravila. Meni, da se morajo medosebna razmerja prilagoditi sistemu. "Pravilno" je vse, kar prispeva k ohranjanju obstoječega reda in k skupnemu blagostanju.

### Postkonvencionalna stopnja

*Stopnja V:* Posameznik daje temeljnim pravicam in vrednotam, ki so sprejemljive za vse, prednost pred konkretnimi dogovori, pravili ali zakoni, ki veljajo v družbi. Kognitivno deluje v perspektivi, ki je "pred-družbena" (*prior-to-society perspective*). Meni, da je potrebno interesne konflikte razreševati po postopkih, s katerimi se strinjajo vsi prizadeti. Vidi razcep med moralnim stališčem in stališčem zakona ter se zaveda, da je stališči pogosto izjemno težko uskladiti.

*Stopnja VI:* Posameznik uveljavlja univerzalna etična načela, tj. načela, ki bi jim po njegovem morali slediti vsi. Prezema perspektivo racionalnega posameznika, ki v spoštovanju drugega vidi cilj in ne sredstvo. (Kohlberg, 1981)

Na prehodih od ene stopnje k drugi naj bi po Kohlbergu prišlo do temeljite preureditve *mišljenja o moralnem*. V tej točki je Kohlbergova teorija konstruktivistična. Tudi kognitivistični pristop je več kot očiten: Posameznik naj bi ne bil sposoben zahtevnejšega moralnega ravnanja, če ne more kompleksno moralno presojeti. Moralnih načel naj bi ne mogel uveljavljati, če jih ne razume in vanje ne verjame (Kohlberg,

1976, str. 32). Intelektualni razvoj in razvoj socialne kognicije pogojujeta moralni razvoj.

Empirične študije so pokazale, da moralni razvoj pri različnih posameznikih poteka različno hitro in se ne konča zmerom z isto stopnjo. (Te študije so opravljene tako, da instrumenti beležijo moralno presojanje, ki ga pri posameznikih izzove predstavitev vnaprej pripravljene moralne dileme). Študije, opravljene na ameriških vzorcih, so pokazale, da večji del populacije nikoli ne doseže postkonvencionalnih stopenj moralnega presojanja. Izjemno redki pa so bili posamezniki, ki so o dilemah moralno presojali na zadnji, šesti stopnji.

Kohlbergova teorija je sprožila pravi plaz komentarjev in kritik, pa tudi nekaj samokritike. Kljub temu je ostala najvplivnejša teorija moralnega razvoja in njenemu konstruktivističnemu, formalističnemu in kognitivističnemu izhodišču ni mogoče odrekati pojasnjevalne vrednosti. S polemikami, ki so se razvile, se tu pač ne moremo ukvarjati. Le nakazal bom, v katerih poglavitnih smereh so delovale kritične pripombe in ugovori:

1. Presoje, ki so jih registrirali instrumenti v Kohlbergovih raziskavah, so presoje izoliranega subjekta v laboratorijskih razmerah. Ni jasno, koliko se te presoje skladajo s sodbami, ki bi pri istih osebah nastale v realnih, vsakdanjih položajih (Haan, Aerts, Cooper, 1985).
2. Kohlbergov moralni subjekt je predvsem subjekt mišljenja o moralnem, v resnici pa je moralen tisti subjekt, ki *deluje* moralno. (Ta ugovor je eden najšibkejših; Kohlberg sam ga je učinkovito zavrnil. Da v celoti izhaja iz napačne predstave o socialnem delovanju, bo razvidno iz kasnejšega komentarja k Habermasovi interpretaciji Kohlbergove teorije.)
3. Kohlbergov model izhaja iz zahodne kulture, v kateri ima intelektualni razvoj prednost pred drugimi vrstami razvoja (L. Simpson, 1974, str. 81–106).
4. Kohlbergov model ne upošteva vpliva, ki ga utegne imeti na moralne presoje socio-emocionalno okolje, v katerem deluje posameznik.
5. Kohlberg ne upošteva, da se moralne presoje pogosto ravnajo po možnih posledicah dejanj, zato so lahko iracionalne ali nelogične (Gilligan, 1978, str. 52–88).
6. Kohlbergova predstava o razviti moralni presoji je predstava o presoji, ki se dvigne nad izkustveni položaj in nad konkretno socialno interakcijo, zato je umeten in idealen konstrukt, ki spregleda posameznikovo zasidranost v socialnem prostoru.
7. V sposobnosti za moralno presojanje na določeni stopnji vidi Kohlberg lastnost, ki je potem, ko je enkrat pridobljena, nekaj dokončnega. Zato posamezne postkonven-

cionalne sodbe ne razume kot posebnega dosežka v posameznikovem prizadevanju, da bi socialne položaje interpretiral racionalno in skladno z načeli, temveč jo pojmuje kot skoraj samoumevno manifestacijo predhodno dosežene razvojne stopnje.

Kohlbergove raziskave so mnogo bolj kontraverzne od Selmanovih – pa tudi Flavellovih in Damonovih – raziskav socialne kognicije. Kljub temu pa predstavlja teoretski okvir, ki ga v Evropi in ZDA sprejema največje število načrtovalcev takšnih šolskih predmetov, kakršni so “državljska vzgoja”, “moralna vzgoja”, “vrednotna vzgoja” in “verska vzgoja”. O tem pričajo poročila

o vrednotni in drugih “vzgojah”, ki so jih za posamezne evropske države pisali t. i. nacionalni eksperti; ob vprašanju, kateri teoretski vir je najmočnejše vplival na nacionalni koncept teh vzgoj, je zdaleč najpogosteje omenjeno ravno Kohlbergovo ime (glej Values Education in Europe: a comparative overview of a survey of 26 countries in 1993, NFER–CIDREE–UNESCO, Slough, 1994).

Tudi Kohlberg, njegovi sodelavci in njegovi kritiki so se mnogo ukvarjali z

Velik problem nastane tukaj, kako naj učitelj praktično pomaga k ozdravljenju in utrditvi tega družinskega življenja, ker s tem bo največ koristil tudi državljski vzgoji. V tem oziru imamo v današnjem času že celo literaturo, kako naj šola in dom vzajemno delujeta, drug drugega podpirata. Najboljše bo to, da se učitelj vedno zaveda, da je težišče vzgoje pri očetu in materi in domači družini. Opustil bo vse to, kar bi otroka odtujevalo družini, tudi šolo bo skušal kolikor mogoče spraviti v sklad z družinskim življenjem, pri pouku bo izrabljal vsako priliko, da bo dvignil v otrocih ljubezen do družine, očeta, matere, bratov in sester, do domačega doma, pri vseh predmetih, prav posebno pri slovenščini, prirodoslovju, šolskih in domačih nalogah. Večkrat bo poudarjal heroizem dobrih bratov in sester, očetov in mater in potrjeval z zgledi iz domače zgodovine, posebno narodnih pravljic, svetega pisma, grške in rimske mitologije. Skušal bo prav posebno neposredno vplivati na očete in matere na rodbinskih večerih in z osebnimi razgovori, hišnimi obiski.

vprašanjem, kaj teorija moralnega razvoja pomeni za edukacijsko problematiko. Kohlberg je skupaj s sodelavci zasnoval nekakšen model edukacijske intervencije v moralni razvoj otrok in adolescentov. Uporaba modela naj bi potekala v skupinah z moralno različno razvitimi posamezniki. Ko se posameznik, ki na določeni razvojni stopnji izdeluje sorazmerno koherentne moralne sodbe, sooči z moralnimi sodbami, ki izvirajo z višje razvojne stopnje, to v kognitivni zgradbi njegovega presojanja povzroči neravnotežje. Slednje pospeši prehod na višjo stopnjo. Uporabo modela si je Kohlberg s

svojim sodelavcem zamislil skoraj kot nekakšen "treening". Nekateri empirični rezultati naj bi pospešitveni učinek potrdili (Blatt, Kohlberg, 1975, str. 129–161). Kljub temu se zdi, da ta poenostavljena zamisel edukacijske intervencije v moralno-kognitivni razvoj še najbolj ustreza prav Kohlbergovim kritikom, saj lahko ob njej uveljavijo večino od zgoraj omenjenih sedmih ugovorov k avtorjevemu razvojnemu modelu.

Na drugi strani pa ni mogoče spregledati, da se je kognitivistična in univerzalistična zamisel (državljske, vrednotne, moralne) vzgoje ravno prek Kohlbergovih raziskav prvič vsaj za silo oskrbela s tisto vrsto veljavnosti, ki lahko izvira zgolj iz empiričnega raziskovanja. Tako se je precej *povečala njena konkurenčnost v razmerju do pojmovanj vzgoje, ki iščejo utemeljitvene obrazce v emocionalnem, neposredno doživljaj-skem, idiosinkretičnem, nacionalno-specifičnem, kulturnem, ideološkem.*

Slabosti Kohlbergove teorije izvirajo iz razvojno-psihološke logike, ki obvladuje stopenjski model. Iz modela pa lahko prevzamemo nekatere ključne sestavine in razvojno perspektivo pretvorimo v optiko, v kateri postkonvencionalno moralno in socialno mišljenje dobi pomen *norme socialnega delovanja*. Če hkrati nadomestimo Kohlbergovo poenostavljeno, iz ameriškega pragmatizma prevzeto pojmovanje *socialno-praktičnega* s takšnim pojmovanjem socialnega delovanja, ki racionalistično tradicijo navezuje na novejšo teorije komunikacijskega delovanja, dobimo teoretski eksperiment, ki ga je z nekaterimi pomanjkljivostmi, pa vendar tudi s precejšnjimi teoretskimi dosežki izpeljal J. Habermas.

Habermasova interpretacija teorije socialnega mišljenja in teorije moralnega mišljenja, zapisana v dveh delih (Habermas, 1983, 1991), obrne logiko razvojno-psihološkega modela tako, da v njej prepoznamo zahtevo po razvoju kompetence za takšno socialno (intersubjektivno) delovanje, ki je komunikacijske narave, njegova normativna struktura (etika) je izpeljana iz racionalnega, strateško pa je usmerjeno k vzajemnemu razumevanju.

Habermas meni, da osnovno naravo Kohlbergove teorije določajo naslednje tri njene lastnosti: kognitivizem, formalizem, univerzalizem. Prva od lastnosti naj bi se po Habermasu kazala v tem, da gre pri Kohlbergu za razvoj *mišljenja o moralnem* in za *presoje*, ki se dvignejo nad specifično (kulturno, psihološko) situacijo, nad *naključna afektivna stanja in preference*. Natančnejše povedano, v moralnem razvoju se sposobnost za takšno presojanje šele postopno razvija (natančnost ni vselej odlika Habermasovih analiz, kar sem pokazal že drugod – Justin, 1986). Druga od lastnosti, formalizem, naj bi se kazala v tem, da gre Kohlbergu za (kognitivno) *struk-*

*turo* presoju na različnih stopnjah razvoja, ne za vsebino presoj. Tretja lastnost, univerzalizem Kohlbergove teorije, naj bi bila v tem, da zaporedje razvojnih stopenj velja za vse kulture. Vendar je Habermas našel univerzalistično idejo tudi v samem Kohlbergovem opisu postkonvencionalnega presojanja. Bistvo postkonvencionalnih sodb naj bi bilo v tem, da so sprejemljive za vsakega posameznika, ki priznava drugim enake pravice kot sebi, upošteva interese drugih in priznava veljavnost načel, po katerih lahko različni posamezniki, zapleteni v konflikt, v razpravi (diskusiji) dosežejo soglasje o razrešitvi konflikta.

Ta dodatek k psihološki teoriji moralnega in socialnega razvoja je že del tistega obrata, v katerem je Habermas logiko razvojno-psihološkega modela pretvoril v logiko modela komunikacijskega delovanja. Tu mi seveda ne gre za samo problematiko teoretskih vplivov in navezav. Povzel bom le tiste sestavine Habermasove interpretacije Kohlbergove teorije, ki bi lahko vsebovale nekaj *napotkov za načrtovanje DVE*.

Osrednje moralno vprašanje je po Habermasu vprašanje o uravnavanju intersubjektivnih razmerij; moralna naj bi bila tista intersubjektivna dejavnost, ki jo vodijo načela intersubjektivne *recipročnosti, reverzibilnosti in simetričnosti*. Habermas meni, da je razvoj moralnega presojanja mogoče obravnavati kot *razvoj kompetence za socialno delovanje*, ki poteka v obliki komuniciranja z drugimi in je utemeljeno v *racionalnem* (kar pomeni, da sprejema predpostavke racionalnega argumentiranja). Če idejo prenesemo na pedagoško problematiko, bi iz nje sledilo, naj bi (državljska) vzgoja vplivala predvsem na to, da bi adolescenti sprejeli že omenjena načela, ki pri Habermasu sestavljajo *etiko diskurza (Diskursethik)*. Ta načela niso istovetna z normami, ki so značilne za posamezen socio-kulturni prostor. Prav tako niso odvisna od prevladujočega aksiološkega sistema in "kulturnih evidenc". Postkonvencionalno moralno mišljenje je mišljenje, ki normira same norme, se pravi, jih izpostavlja racionalnemu argumentiranju, vendar ne zasebno, temveč intersubjektivno in po postopkih, ki so sprejeti konsenzualno. Tu se vračamo k nekemu že izraženemu stališču. Dejali smo, da je prednostna naloga DVE razvijati *formo moralnega in socialnega mišljenja*; ta forma, smo dejali, ni prazna forma. Podprta je z nekakšno etiko, z najsplošnejšimi etičnimi vsebinami, ki se nanašajo na formo državljskega delovanja. Habermas nam ponudi čisto določeno interpretacijo te forme: v njej vidi *postopke in predpostavke racionalnega argumentiranja*, ki lahko v konfliktnih socialnih situacijah privede do racionalnih rešitev. Osnovne etične vsebine, katerih internalizacija naj bi bila cilj vzgoje, se torej nanašajo na formo državljskega in socialnega delovanja, ki je v svojem bistvu *postopkovna (proceduralna) forma*.

Seveda ne kaže spregledati, da je Habermasova teorija obremenjena s transcendentalističnimi konstrukti, kakršna sta pojma "idealnega prevzemanja vlog" in "idealne komunikacijske situacije". Če te konstrukte povežemo s Kohlbergovsko predstavo o postkonvencionalnem moralnem presojanju, plačamo določeno ceno; brez prave obrambe se izpostavimo ugovorom, ki zadevajo Kohlbergov razvojno-psihološki model.

Nadaljnji pomislek zadeva razmerje med kulturnim in univerzalnim. Zahtevo po univerzalnosti moralnega presojanja je mogoče brez zadržkov zagovarjati le, če je tudi *sama zahteva univezalna*, se pravi, če ta zahteva ni nekaj, kar izhaja iz "kulturnih evidenc", iz specifičnega aksiološkega sistema ipd. Natančneje povedano, zahtevo po univerzalnosti presojanja je sicer mogoče zagovarjati tudi v primeru, če sama ta zahteva ni univerzalna, vendar v tem primeru privrženost zahtevi ne temelji v racionalnem.

Habermas je z naslonitvijo na Meada in Peircea ter na *teorijo govornih dejanj*, s katero se obširno ukvarja v delu *Teorija komunikacijskega delovanja*, bistveno popravil neko zavajajočo shemo, ki usmerja psihološke teorije razvoja socialnega in moralnega mišljenja ter delovanja (tudi Kohlbergovo). Pod vplivom idej ameriškega pragmatizma – predvsem Jamesa in Deweyja, nikakor pa ne Peircea – so se omenjene teorije oprle na dihotomijo "mišljenjsko"/"praktično". "Praktično" se v tem okviru pogosto veže na "vedenje", in sicer v pomenu, ki ni daleč od behavioristične interpretacije. Habermas je pojem "praktičnega", zlasti pa pojem "socialnega delovanja" tesno navezal na pojme diskurza, komunikacijskega delovanja in govornega dejanja. S tem je opredelil neko vrsto socialne realnosti, ki je ključ za razumevanje delovanja sodobnih družb, za razumevanje procesov individuacije in subjektivacije itd. Pri konceptualizaciji DVE ni mogoče spregledati, da razvoj državljanskega in etičnega mišljenja poteka *v okolju, ki je diskurzivno in v katerem so t. i. ilokucijski pomeni nekakšne elementarne enote socialnega pomena*, s katerim operirajo posamezniki tedaj, ko koordinirajo gledišča "prve", "druge" in "tretje osebe". Vzgojna funkcija kot tudi druge *kognitivne funkcije* DVE bi morale biti vsaj delno usmerjene v pridobivanje kompetence za takšno izvrševanje govornih (ilokucijskih) dejanj, ki upošteva "etiko diskurza". O govornih dejanjih, izvršenih v literarnih diskurzih pravi Habermas, da niso realna, temveč navidezna. Velja to tudi za ilokucijska dejanja, izvršena v pedagoški komunikaciji? Kolikor so zgolj simulacija realnih socialnih situacij, toliko so pač "nerealna" in zgolj prostor socio-kognitivnega in moralno-kognitivnega urjenja (v mislih imam metode igranja vlog in simuliranja, ki jih pri predmetih, kakršen bi utegnil biti DVE, pogosto uporabljajo). Seveda pa

ilokucijskim dejanjem, izvršenim v pedagoških okoljih, pripadajo tudi realni socialni pomeni. Iz ozadja namreč delujejo nanje mehanizmi promocije in selekcioniranja (odbiranja), preverjanja in ocenjevanja. V tem smislu lahko o DVE ugotovimo, da ne bo zgolj prostor, v katerem se bodo predadolescenti in adolescenti učili, kako razreševati socialne in moralne konflikte, temveč bo pri DVE potekajoča pedagoška dejavnost sama proizvajala socialne in moralne konflikte. To dejstvo seveda še zdaleč nima zgolj negativnega pomena.

Habermasov poskus, da bi na razvoj diskurzivno posredovanih interakcij projiciral logiko razvojno-psihološkega modela, je v nekaterih točkah pomanjkljiv. Če je kolikor toliko zadovoljivo povzel vprašanja, vezana na pragmatični vidik diskurza, je nekatere druge razsežnosti diskurza skoraj povsem zanemaril. Oglejmo si le eno od teh razsežnosti. Problematika razmerij med kognitivnimi (mentalnimi) strukturami, objektivnimi "stanji stvari" in moralnim (aksiološkim), ki je sicer vseskozi v središču Habermasovih analiz, se ne artikulira le prek vprašanja o govornih dejanjih, ki so storjena z izrekanjem verbalnih izjav. Artikulira se tudi prek vprašanja o sami zgradbi verbalnih izjav. Habermas se je te zgradbe dotaknil le toliko, kolikor se je ukvarjal s pronominalnimi strukturami jezika (s sistemom "oseb"), ki naj bi v procesu socializacije delovale kot mehanizem individuacije. V resnici pa se glavno vprašanje odpira z osnovno zgradbo izjav, v kateri je mogoče prepoznati:

1. izjave, ki podajajo *stanja stvari* ("propozicije"),
2. izjave, ki podajajo (odslikavajo ali predpisujejo) *kognitivne operacije*, prek katerih se subjekt (lahko) veže na objekt ali na druge subjekte,
3. izjave, ki *modalizirajo* subjekte in objekte.

Te tri vrste izjav so seveda analitični konstrukti; vse tri izjave se lahko "utelesijo" v isti konkretni verbalni izjavi. Oglejmo si to na primeru neke konkretne "didaktične" izjave: "Če si pobljže (denimo prek mikroskopa) ogledamo te nenavadne in skrivnostne oblike, vidimo, da se vijuge ponavljajo v nekakšnih pravilnih zaporedjih."

Izjava podaja stanje stvari (vijuge se ponavljajo v pravilnih zaporedjih). Modalizira objekt, ki ga je skonstruirala, in sicer vsaj na dva načina: kot spoznavni objekt in kot objekt želje ("nenavaden", "skrivnosten"). Hkrati pa "predpiše" kognitivne operacije, prek katerih nam objekt, modaliziran kot spoznavni in zaželeni objekt ter podan kot stanje stvari, sploh postane dostopen. Če bi sledili Habermasu, bi v pedagoških diskurzih, usmerjenih k *socialnim objektom*, morali preverjati, ali izjave, ki modelirajo kognitivne operacije, obvladujejo vse druge (modalne in propozicijske) sestavine na način, ki jamči za "recipročnost", "reverzibilnost" in "simetričnost" v intersub-



jektivnih razmerjih. Izjave, ki podajajo stanja stvari, se v končni posledici vežejo na vprašanje o resničnosti. Izjave, ki modalizirajo subjekte in objekte, se vežejo na aksiološke sisteme. Štiri temeljne modalne razsežnosti diskurza – volitivna (“želeti”), potenčna (“moči”), deontična (“morati”), spoznavna (“vedeti”) – se strukturno skladajo s štirimi velikimi skupinami vrednot, o katerih nam poroča psihologija (Musek, 1993): hedonistične vrednote (vrednote zadovoljstva, užitka, ugodja itd.), vrednote potence (moč, status, storilnost itd.), vrednote dolžnosti in odgovornosti, izpolnitvene vrednote (spoznavne, duhovne, kulturne itd.).

Povsem nov vidik vprašanja o koncepciji DVE se odpre z ugotovitvijo, da večina govornih dejanj – tako v pedagoških kot v nepedagoških situacijah – sodeluje pri tvorjenju in posredovanju t. i. *socialnih reprezentacij*, ki so nekakšne kombinacije samoniklih individualnih in nereflektiranih kolektivnih teorij o različnih vrstah realnega. Kako doseči, da se bo prek korpusa socialnih reprezentacij, ki zmerom že delujejo v posameznikovi zavesti, postopno uveljavljala razvita socialna in moralna presoja, pa je vprašanje, na katerega bo potrebno odgovoriti na drugem mestu.

**Janez Justin**, doktor filozofije, direktor Pedagoškega inštituta Univerze v Ljubljani.

#### LITERATURA

- BLATT, M., KOHLBERG, L. (1975): “The effects of classroom moral discussion upon children’s level of moral judgment”, *Journal of Moral Education*, št. 4.
- DAMON, W. (1977): *The social world of the child*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Education aux droits de l’homme*, Ministere de l’education nationale, de la jeunesse et des sports, Centre national de documentation pedagogique, 1990.
- FLAVELL, J. H. (1974): *Understanding other persons*, Blackwell, Oxford.
- GILLIGAN, C. (1978): “In a different voice: Women’s conception of self and of morality”, *Harvard Educational Review*, reprint št. 13.
- HAAN, N.; AERTS, E.; COOPER, B. (1985): *On moral grounds. The search for practical morality*, New York University Press, New York.
- HABERMAS, J. (1983): *Moralbewußtsein und Kommunikatives Handeln*, Suhrkamp, Frankfurt.
- HABERMAS, J. (1991): *Erläuterungen zur Diskursethik*, Suhrkamp, Frankfurt.
- JUSTIN, J. (1989): “Peircov pragmatični koncept semiotične forme”, – *Problemi-Razprave*, št. 1.
- JUSTIN, J. (1992): “The Structure of Didactic Discourse and the Mystery of Illocutionary Force”, *Grazer Linguistische Studien (GLS)*, št. 38.

- JUSTIN, J.; ZUPANČIČ, M. (1995): "Psychological, anthropological nad philosophical-sociological foundations of moral education in Slovenia", **Journal of moral education**, (v tisku).
- KOHLBERG, L.: **The Philosophy of Moral Development**, Harper and Row Publishers inc.
- KOHLBERG, L. (1981): **The Philosophy of Moral Development. Essays on Moral Development**, zv. 1, Harper & Row, San Francisco.
- KOHLBERG, L. (1976): "Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach", v: T. Lickona (ur.): **Moral development and behavior**, Holt, Rinehart, & Wilson, New York.
- MUSEK, J. (1993): **Osebnost in vrednote**, Educy, Ljubljana.
- MUUS, R. E. (1988): **Theories of adolescence**, McGraw-Hill, New York.
- SELMAN, R. L. (1980): **The growth of interpersonal understanding**, Academic Press, New York.
- SIMPSON, L. (1974): "Moral development research", **Human development**, 17.
- Values Education in Europe: a comparative overview of a survey of 26 countries in 1993**, NFER-CIDREE-UNESCO, Slough, 1994; poglavje o Sloveniji: M. Zupančič, A. Barle, J. Justin.

# Državlјanska kultura in šola

## UVOD

Posledice pozitivistično<sup>1</sup> racionalističnega pristopa k obravnavanju družbe kot hierarhičnega sistema, na vrh katerega je postavljen kulturni sistem, so razvidne v številnih raziskovalnih poročilih, ki zadevajo vprašanja državljanske vzgoje oziroma politične socializacije državlјanov.

Zavedati se je namreč potrebno, da implicitnih in eksplicitnih političnih vsebin v sodobnih družbah ne posreduje samo javno šolstvo oziroma izobraževalni sistem države, skupaj z njeno ozko pojmovano nacionalno kulturo, ampak jih v večji meri posredujejo drugi agensi politične socializacije, kot npr. družina, otroški vrtci, množični mediji, religiozne ustanove...

Herbert Hyman<sup>2</sup> je v letu 1959 razvil pojem politične socializacije, s pomočjo katerega so raziskovalci državljanske kulture poskušali povezati "kulturne" in "politične" spremenljivke v konsistenten raziskovalni model:

"Celoto vseh procesov, znotraj katerih se pridobivajo, ohranjajo in spreminjajo prevalentne norme politične kulture dane družbe, poimenujemo politična socializacija."

Funkcije te intervenirajoče spremenljivke naj bi bile v političnem sistemu naslednje:

1. V daljšem zgodovinskem razdobju zagotavlja politična socializacija relativno uniformnost norm in standardov političnega obnašanja pripadnikov neke družbe.

<sup>1</sup> Še vedno eno najbolj odmevnih del na temo spora o pozitivizmu v družboslovni znanosti je: T. W. Adorno et. al., **Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie**, Neuwied, 1969.

<sup>2</sup> Herbert Hyman, **Political Socialization**, New York, 1969, revidirana izdaja.

<sup>3</sup> Lucian Pye, **Personality and National Building**, New Haven, 1962, str. 45.

<sup>4</sup> E. Greenberg, **Political Socialization**, Atherton Press, New York, 1968, str. 7.

<sup>5</sup> Fred Greenstein, "Political Socialization", **International Encyclopedia of Social Sciences** (IEES), 1968, str. 551-555, definira sestavine politične socializacije kot "... vse politične nauke, formalne in neformalne, načrtovane in nenačrtovane, na vseh stopnjah človeškega življenja, ki ne vključujejo samo eksplicitno političnih naukov, ki vplivajo na politično obnašanje, temveč tudi vse nominalno nepolitične nauke, kot so poznavanje politično relevantnih družbenih stališč ter pridobivanje politično relevantnih osebnostnih lastnosti".

2. Raziskovanje procesov politične socializacije razkriva poti in načine, "... kako posameznik sprejema politično kulturo in oblikuje lastno politično identiteto".<sup>3</sup>

3. Politična kultura je potem definirana kot oblika političnih orientacij, ki nastajajo v okviru političnega sistema. Politična socializacija je torej "... pridobivanje politične kulture individuumov".<sup>4</sup>

V nadaljevanju sta se oblikovali dve konceptiji politične socializacije, ki se razlikujeta glede na operacionalizacijo spremenljivk:

- a) široka oziroma makrokonceptija in
- b) ozka oziroma mikrokonceptija.

a) Makrokonceptija politične socializacije<sup>5</sup> operacionalizira spremenljivke za raziskovanje teh procesov na dveh ravneh in v treh smereh:

- a1) na ravni individuuma in
- a2) na ravni političnega sistema.

Na ravni političnega sistema se politična socializacija raziskuje kot proces *kulturne transmisije*, medtem ko se na *individualni ravni obravnava kot proces učenja*, v katerem *posamezniki pridobivajo politični pogled na svet in oblikujejo lastno politično identiteto*.

Komplementarna obravnava obeh ravni se utemeljuje z interesom nacionalne države, da svoje standarde političnega obnašanja ohranja z uvajanjem novih generacij v že utrjene in ustaljene oblike političnega mišljenja in delovanja.

Kot proces kulturne transmisije se politična socializacija obravnava v treh smereh oziroma procesih:

- procesu ohranjanja določene politične kulture,
- procesu spreminjanja politične kulture,
- procesu ustvarjanja nove politične kulture.

Richard Dawson in Kenneth Prewit sta te procese povezala v naslednjo operacionalno definicijo:

"S politično socializacijo se oblikuje in prenaša politična kultura. Konkretnije, s politično socializacijo se ohranja nacionalna politična kultura toliko, kolikor ta kultura prenaša svojo politično konstitucijo s stare na novo. Politična kultura se spreminja oziroma transformira do tolike mere, kolikor vodimo populacijo ali del nje v novo izkušnjo, ki je politično različna od prejšnje. Porajanje nove politične skupnosti pa je tista sprememba, za katero lahko rečemo, da v procesu politične socializacije nastaja oziroma se ustvarja nova politična kultura, ki dotlej ni obstajala." (Dawson, Prewit, 1969: 27)

Takšna makrodefinicija seveda predpostavlja neko ne povsem dokazljivo načelo, da je namreč državljanska kultura nekaj naučljivega, in da jo je mogoče vedno na novo oblikovati in spreminjati.

b) Mikrokonceptija pa obravnava procese politične socializacije kot procese politizacije in indoktrinacije posameznikov in družbenih skupin.<sup>6</sup> Vsebine politične socializacije so samo tiste oblike političnega obnašanja in tiste orientacije, ki so relevantne za delovanje in stabilnost političnega sistema. Takšno zoženje vsebine, dosega in ciljev politične socializacije zagovorniki te konceptije razlagajo takole:

“Politično organizirane družbe želijo obstati in kot posledica tega tudi izpostaviti takšne funkcije, ki služijo ohranjanju določene politične ureditve: vzpostavitvi funkcij politične socializacije mladih.” (Siegel, 1965)

Temu ustrezno je definiran tudi proces politične socializacije:

“Politična socializacija je postopen proces učenja norm, stališč in obnašanja, ki so splošno sprejeta in se prakticirajo v danem političnem sistemu. Cilj politične socializacije je uriti in razvijati posameznikov tako, da bodo postali dobri člani družbe.” (Siegel, 1965)

Mikrokonceptija predvsem zanemara vprašanje nastajanja socializacijskih procesov oziroma načine in poti po katerih se ti procesi odvijajo. V tem smislu tudi pozablja, da se proces socializacije odvija v medsebojnem delovanju posameznikov, ki so tudi sami bili na določen način socializirani. V tem pogledu je ta konceptija povsem dogmatska, enostranska in deterministična. Politično socializacijo obravnava Siegel kot politizacijo in indoktrinacijo in jo s tem reducira na nekakšno *politično higieno, kjer gre za politično vzgojo in izobraževanje, torej nekakšno politično oblikovanje (nem. Politische Bildung) in modeliranje posameznikov kot funkcije političnega sistema.*

V strokovni literaturi lahko razberemo štiri glavne operacionalizacije pojmov oziroma razsežnosti raziskovanja politične socializacije, ki jih navajam z njihovimi najbolj odmevnimi zastopniki:

<sup>6</sup> Robert Siegel, *The Assumption about the Learning of Political Values*, *Annals*, 1965.



<sup>7</sup> Jack Dennis, "The Main Problems of Political Socialization", *Meadwest Journal of Political Science*, 1965.

- a) raziskovanje vsebin in procesov politične socializacije (Fred Greenstein),
- b) raziskovanje oblik učenja, ki so relevantne za politični sistem (David Easton, Jack Dennis),
- c) raziskovanje distribucije vpliva agensov politične socializacije (Mitchel, Sidney Verba, Lucien Pye),
- d) sistemske konsekvence vsebin in procesov politične socializacije za delovanje političnega sistema (Gabriel Almond, David Easton, Jack Dennis).

Jack Dennis<sup>7</sup> je celo opredelil deset nujnih tem za raziskovanje politične socializacije in jih povezal v celovito nomenklaturu njenih glavnih razsežnosti, razumljenih kot državljanska vzgoja, politično izobraževanje oziroma državljanski trening. Te nujne teme naj bi bile:

- 1) konsekvence politične socializacije za politični sistem,
- 2) različnost vsebin politične socializacije,
- 3) raziskovanje stopenj politične socializacije,
- 4) generacijski pristop v raziskovanju politične socializacije,
- 5) medkulturno primerjalno raziskovanje teh procesov,
- 6) raziskovanje medskupinskih in subkulturnih razlik,
- 7) raziskovanje procesov političnega učenja,
- 8) distribucija vpliva agensov politične socializacije,
- 9) raziskovanje specifičnih vplivov in učinkov politične socializacije na posameznike,
- 10) raziskovanje oblik politične socializacije oziroma raziskovanje politične socializacije družbenih in političnih elit.

## DRŽAVLJANSKA VZGOJA V ŠOLI?

Sistemsko-teoretična oziroma strukturalno-funkcionalna analiza uporablja pretežno lastne metodološke postopke v raziskovanju državljanske oziroma politične kulture, ki jih je najbolj razvidno predstavil Niklas Luhmann v svoji teoriji socialnih sistemov, poleg tega pa tudi nekatere raziskovalne postopke, ki so se razvili v okviru politološkega raziskovanja političnega izobraževanja. Manj pa je prisotna socialno-psihološka in socialno-antropološka metoda, s katero se socializacijski procesi raziskujejo kot pot nastajanja socialnega in političnega značaja.

Večina teh raziskovalcev socializacije deli posamezne *stopnje socializacije na:*

1. primarno,
2. sekundarno in
3. terciarno socializacijo oziroma resocializacijo.

Takšna delitev temelji na dosežkih *razvojnopsihološkega raziskovanja in posebnosti ontogenetičnega razvoja pri človeku, ki jih ugotavlja antropologija. Večina torej upošteva kognitivno-*

razvojno stopnjevanje posameznikovega osebnostnega razvoja, in sicer na pet razvojnih stopenj oziroma faz, ki jih podrobneje opisuje Elkind<sup>8</sup> in jih deli na:

1. dobo zgodnjega otroštva,
2. predšolsko dobo,
3. puberteto oziroma predadolescenco,
4. zgodnjo adolescenco – odraščanje,
5. zrelo dobo oziroma odraslost.

Ker se šolanje v sodobnih, visoko organiziranih družbah podaljšuje v poznejša obdobja odraslosti in sodobni koncepti izobraževanja slone celo na potrebi po "vseživljenjskem izobraževanju", je jasno, da se tudi obdobje t.i. sekundarne socializacije v teh družbah podaljšuje in torej narašča tudi pomen in vloga sekundarnih agentov politične socializacije – predvsem vzgojno-izobraževalnih ustanov, množičnih medijev, političnih strank ipd.

V skladu s to delitvijo in na osnovi pomembnosti, ki jo imajo posamezni socializacijski agenti (posredniki) za politično socializacijo posameznikov, je opravljena tudi delitev na pretežno "politične" in "nepolitične"<sup>9</sup> socializatorje, kjer so zadnji tisti, ki kljub njihovi formalni nepolitičnosti pomembno vplivajo na politično delovanje in mišljenje posameznikov. Včasih jih imenujemo tudi "posredne", glede na to, da imajo posreden vpliv na oblikovanje takšne ali drugačne politične oziroma državljanske kulture.

Prav gotovo družine, skupine vrstnikov, otroški vrtci in šole nimajo nalog, da bi neposredno in eksplicitno politično socializirali, in je torej mogoče razlikovati med primarnim in sekundarnim socializiranjem oziroma vplivanjem na oblikovanje takšnih ali drugačnih političnih stališč državljanov.

Glede na to, kakšen vpliv imajo agenti v *primarni socializaciji*, so bile dosedaj razkrite te značilnosti njihovega vplivanja:

- 1) pretežno impliciten vpliv na oblikovanje političnih stališč in orientacij,
- 2) velik vpliv na oblikovanje bazičnih konceptov, kot sta politična identiteta in politična lojalnost,
- 3) vplivanje na politično socializacijo je visoko personalizirano (neposredovano) in obenem poteka skozi nestrukturirane medosebne odnose,
- 4) značilna je nenačrtnost in neusmerjenost tega vplivanja in njegova razpršenost, kjer gre včasih za več, lahko celo nasprotujočih si vplivov.

Značilnosti vpliva v *sekundarni socializaciji* pa so:

- 1) norme in standardi politične kulture se prenašajo z metodičnimi postopki učenja in imajo ekspliciten vpliv,
- 2) vsebine politične socializacije se tu prenašajo skozi objektivirane in strukturirane odnose ter vnaprej opredeljene in kodificirane postopke, pravila in norme,

<sup>8</sup> D. Elkind, "Egozentris-mus in der Adoleszenz", v: Doeber, Habermas, Nunner-Winkler, **Entwicklung des Ichs**, Koeln, 1977, str. 170.

<sup>9</sup> Ker se politična kultura na ravni posameznika pridobiva v "procesu učenja", so raziskovalci odkrili dva vira tega učenja:

1. Prvi vir učenja so izkušnje, ki jih posamezniki pridobivajo v nepolitičnih situacijah, ki latentno vplivajo na oblikovanje stališč do političnih objektov. To je posreden, prikrit, nezaznaven vir, kakršnega raziskovalci odkrivajo v t.i. prikritem kurikulumu v šolah. Te izkušnje se stoje iz procesov socializacije, ki se odvijajo v družini, šoli ali skupini vrstnikov, kot tudi iz izkušenj zrelega posameznika, ki jih pridobiva v stikih z družino, referenčno oziroma prijateljsko skupino, na delovnem mestu ali v nepolitičnih asociacijah.
2. Drugi vir učenja so izkušnje, ki so neposredno povezane s katerikoli političnimi procesi oziroma s političnim delovanjem. To so npr. stiki s političnimi osebnostmi, izpostavljenost političnemu komuniciranju, delovanje v političnih strankah, sprejemanje političnih izkušenj drugih ipd. Te izkušnje manifestno vplivajo na oblikovanje stališč do političnih objektov in oblikujejo tako imenovani politični spomin. (Glej npr.: Sidney Verba, Lucien Pye, **Political Culture and Political Development**, Boston, 1965, str. 551.)

<sup>10</sup> Podrobneje in širše o tem razpravljam v: Janez Kolenc, **Politična kultura Slovencev**. Karantanija, Ljubljana, 1993.

- 3) večje so možnosti zavestnega in načrtnega usmerjanja in razčlenjenega posredovanja političnih vsebin in oblik, obenem pa so večje tudi možnosti politične manipulacije in indoktrinacije na zavednih osnovah.

## MODELI – ODNOS DRŽAVA, DRUŽBA, ŠOLA

Družbeni odnosi in s tem tudi odnosi med posamezniki, med posamezniki in družbo so po svojem bistvu in izvoru totalni, kakor bi temu rekel Claude Levi-Strauss. To pa ne pomeni dojemanja sveta kot totalnosti, pač pa ugotovitev dejstva, da je vsak socialni odnos totaliteta v sebi (nem. *in sich*), kot temu pravi Jean Piaget.

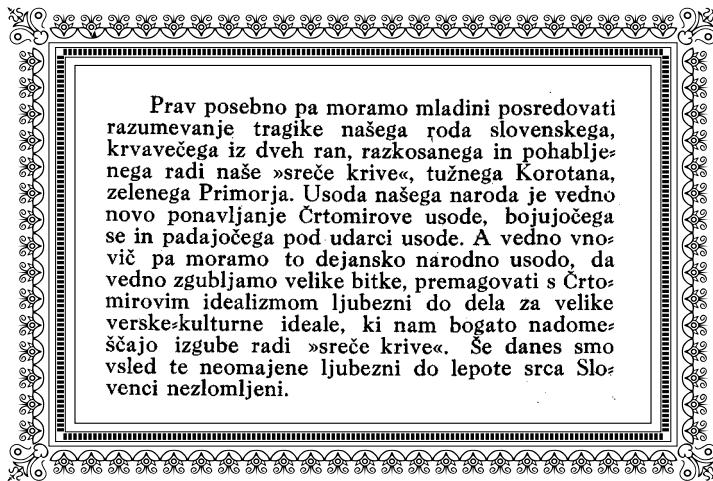
V kateremkoli že medsebojnem odnosu potekajo tudi kognitivni in spoznavni procesi, kjer se v medsebojnem učinkovanju preoblikujeta tako subjekt kot objekt, povsem jasno pa tudi je, da se v medsebojni interakciji preoblikujeta tudi individualna subjekta, ki učinkujeta drug na drugega.

Toliko bolj se ti odnosi poglobljajo v procesih učenja in

poučevanja, torej v šolah. Sam proces učenja in spoznavanja se zdi nekaterim tako družbeno determiniran in determinativno družben, da jim "šolanje" samo postaja obči model za definicijo "demokratske" oblike družbe:

"Demokracija je identična z učenjem in pomeni: 'Razširjati razsvetljenost' – ne kot v času razsvetljenstva z učenostjo, ko je to pomenilo 'biti razsvetljen'. Kajti, če demokracija ne pomeni možnosti za učenje, spreminjanje sebe, svojega ravnanja, zahtev, predstav, predvidevanj in ciljev, potem se bo oblast, ki smo jo izrgali iz rok diktatorjev, oligarhov in tajnim kabinetom, znova pokazala tam, kjer nastajajo potrebe, in bo obstoječi sistem najustreznejši, za njihovo zadovoljitev." (von Hantig, 1970 : 204)

Posamezniki torej niso samo objekt socializacije, samo pasiven recipient vpliva agentov politične socializacije v politično-kulturni mreži,<sup>10</sup> pač pa tudi sami socializirajo.





Otroci niso “politično nepismeni”, kar je morda presenetilo tiste raziskovalce, ki o otrocih razmišljajo kot o “nedolžnih” ali “tabuli rasi” glede na razvoj procesov političnega mišljenja. Ne samo, da se otroci že zgodaj pričnejo orientirati v skrivnostnem svetu politike, marveč lahko oblikujejo tudi lastne zamisli o najbolj abstraktnih oblikah politike, kot je na primer sam politični sistem in sistem vladanja. Seveda to ne velja za najzgodnejša obdobja otroštva, nekako do 4. leta starosti, pač pa po njem, ko otroci navadno vstopijo v otroški vrtec.

Že tu se prične njihova, tudi programirana in načrtovana, politična socializacija in državljanska ali nedržavljska vzgoja, v kateri pridobivajo:

- a) bazične politične orientacije,
- b) identificirajo ključne politične simbole, ki so pretežno še emocionalno obarvani,
- c) odnos do politične oblasti, ki se jim prikazuje skozi visoko stopnjo personifikacije (npr. v obliki oseb predsednika republike ali vlade),
- d) politične vsebine, ki se jim prikazujejo v obliki političnih simbolov (zastav, grbov, nacionalnih junakov, mitov in simbolov, na katerih temelji nacionalna identiteta in podobno),
- e) pretežno pozitivna stališča do ključnih političnih objektov, do države, naroda in politične oblasti sploh.

V tem procesu se pri otrocih zasidra tudi celotna podoba (slika) politike, ki je močno emocionalno osnovana, pozitivna in nekritična ter tudi zelo poenostavljena in v kateri prevladujejo:

- visoko posebljena zamisel avtoritete v podobi, navadno najprej vzgojitelja, ravnatelja in nato širše, predsednika države, kralja, kraljice...
- legalizirana in racionalizirana oblika politike in oblasti v podobi policista, vojaka, uniformiranca...
- institucionalizirana oblika politike v podobi najvišjih organov oblasti (predsednika vlade, monarha, vlade ali parlamenta).

Poleg naštetih se pri otrocih v teh razdobjih, nekako do 15. leta starosti, razvijejo še naslednje značilnosti:

1. zaradi dolgotrajnega obdobja odvisnosti od drugih se razvije socialno najpomembnejši občutek za pravičnost in resnico, ki je tudi močno emocionalno osnovan;
2. razvijejo se vsakovrstne identifikacije in projekcije, od razredne do religiozne, etnične, rasne, narodnostne, razvija se jezikovna kompetenca ipd.;

Razvijejo pa se tudi osnovne človekove potrebe, v odvisnosti od možnosti in okoliščin, v katerih posameznik živi, in kot jih ugotavlja normativni humanizem, ki so rezultat posebne “človekove narave”:

- razvija se potreba po *povezanosti z drugimi ali pa nasprotno narcisizem,*

<sup>11</sup> Tako na primer F. Greenstein, "The Benevolent Leader: Children Images of Political Authority", **American Political Science Review**, 1960, pravi: "Raziskovanja v glavnem potrjujejo, da se od sedmega leta naprej oblikuje bazična politična identiteta in emocionalna povezanost z osrednjimi političnimi simboli skupnosti, med sedmim in trinajstim letom pa se začneja proces razumevanja abstraktnjših pojmov". Podobno ugotavlja Robert O'Neal, "The Growth of Political Idea in Adolescence", **Journal of Personality**, 1966, ko opisuje razvojne stopnje odraščanja v odnosu do politike: Lahko rečemo, da otrok pri enajstih letih ne dosega sposobnosti za formalno operacionalizacijo. Njegovo mišljenje je konkretno, egocentrično, povezano s sedanostjo; otroci v tej dobi niso sposobni razumeti dolgoročnih posledic določenih političnih ukrepov in obnašanja. Trinajstletnik doseže sposobnost formalnologičnega sklepanja do določene mere, vendar je nespособen to konsistentno izražati. Pri petnajstih letih se že razvijajo konsistentnejše oblike formalnega mišljenja. Otrok začne abstraktno in samostojno razmišljati, vendar še ne dosledno in izoblikovano. Osemnajstletnik osvoji abstraktn način mišljenja, kjer je njegov način razmišljanja do politične ureditve orientiran predvsem

- potreba po preseganju samega sebe – *egocentrizem ali decentrizem, kreativnost ali destruktivnost*,
- potreba po zakoreninjenosti – *bratstvo ali incestoidnost*,
- potreba po istovetnosti – *individualnost ali čredni nagon*,
- potreba po orientacijskem okviru oziroma predstavah o svetu in (ne)predmetnosti: *razumnost ali nerazumnost*.

Večina raziskovalcev politične socializacije v dobi otroštva ugotavlja, da vse do 11. leta starosti prevladujejo egocentrične orientacije<sup>11</sup>, in da se šele z razvojem "formalno operacionalnega" mišljenja pričnejo decentrirati. Vsekakor pa so ugotovitve in rezultati dosedanjih raziskav še vedno kontroverzni.

V splošnem teorije moralnega in socialnega razvoja razkrivajo šest razvojnih stopenj, v procesu preseganja egocentrizma, tudi v razvoju orientacij v politiki:

- 1) prevladovanje egocentričnih orientacij (do 11. leta),
- 2) upadanje egocentrizma in avtoritarnosti (od 11. do 13. leta),
- 3) naraščanje razumevanja potreb skupnosti (od 13. do 15. leta),
- 4) absorbiranje (političnih) znanj in konsekvencialnih komunikacijskih oblik (od 15. do 18. leta),
- 5) rast kognitivnih orientacij (od 18. do 25. leta) in
- 6) oblikovanje ideološkega sindroma (od 25. leta naprej).<sup>12</sup>

Bržkone rezultati raziskav veljajo tudi za Slovenijo, vendar jih lahko potrjujemo ali zavračamo le z redkimi empiričnimi študijami, opravljenimi pri nas.<sup>13</sup>

Predvsem šole so tiste, ki se ločijo od drugih oblik izobraževanja po tem, da oblikujejo specializirane sisteme argumentacij in diskurzivne racionalnosti, kot so učni načrti in programi, t.i. kurikulumi, učbeniki, urniki in podobno. Ti so že sami na sebi oblike institucionaliziranega znanja in vir neposredne politične socializacije, kot ugotavljajo nekateri raziskovalci:<sup>14</sup>

"... šolski učni programi so srce izobraževalnega sistema zahodnih družb in tvorijo enega izmed najmočnejših vzvodov napredovanja v zgodovini človeštva. Njihove vsebine pokrivajo številne kulturne obrazce, ki so nujni za participacijo v družbi. Mnoge od bazičnih družbenih in kulturnih vrednot se okrepijo, če ne celo originalno prenašajo na populacijo, s temi sredstvi." (Anderson, Fischer, 1967)

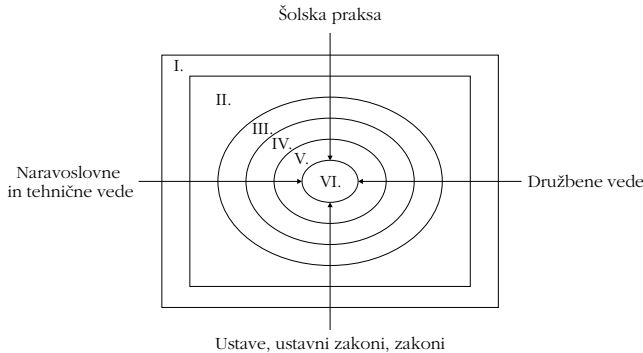
Vpliv šole kot agenta politične socializacije, kar kažejo komparativne raziskave, je v vseh državah zelo velik, če ne tudi dominanten in determinativen v primerjavi z vplivom drugih agentov politične socializacije.

Že omenjena D. Easton in J. Dennis ugotavljata, da je npr. v ZDA kar 38 % vseh učnih vsebin prepletenih s prvinami državljanske vzgoje. Šolska politična socializacija vpliva na delovanje vseh drugih agentov politične socializacije (družinske, cerkveno-

religiozne, medijske, strankarske, politično-sistemske ipd.), pa tudi na oblikovanje političnih orientacij, ki nastajajo na osnovi osebnih političnih izkušenj. Kaj drugega kot osebna politična izkušnja je, na primer, odnos med učiteljem in učencem v razredu?

To daje predvsem javni šoli osrednje mesto med agenti politične socializacije, kakor ga je prikazal Robert Ulshöffer:<sup>15</sup>

### MODEL 1: ŠOLA, DRŽAVA IN DRUŽBA



#### Legenda:

- I. Politično-družbene osnove za delovanje: družbena demokracija, vzgoja za socialno in pravno državo = socializacija
- II. Individualno-osebne orientacije: subjektivna svoboda, osvobojenost od smotrov in pritiskov = emancipacija
- III. Humanitarno-socialne naloge: učenje za kooperativno, sociopolitično delovanje
- IV. Znanstvene osnove in naloge: uvajanje v znanstveno delo in ravnanje
- V. Osnovno izobraževanje: pouk za ravnanje in uporabo literarnih in umetniških dosežkov ter upravljanje naravoslovnih in tehničnih dosežkov človeštva
- VI. Komunikativno-kulturno, naravoslovno in tehnično osnovno izobraževanje: razumevanje in uporaba komunikativnih, naravoslovnih in tehničnih dosežkov človeštva

Pri obravnavi šole kot agenta politične socializacije izhajam iz modela, ki sloni na argumentaciji, predstavljeni v Habermasovi teoriji komunikativnega delovanja, kjer gre za večrazsežnostni komunikacijski model, katerega nosilec je prav šola oziroma ustanove izobraževalnega sistema, ki so posredniki kognitivno-instrumentalnega in kognitivno-komunikativnega delovanja in s tem glavni nosilci procesov družbene in politične racionalizacije.

*ideološko oziroma filozofsko. Dozorevanje in zrelost prinašata ideološki sindrom in načelno odnos do politike. Veliko orientacij pa je še vedno lahko sublimiranih ali kompenziranih, glede na popolnost in na (dis)kontinuiteto politične socializacije.*

<sup>12</sup> Do podobnih ugotovitev so prišli raziskovalci različne provenience. Predvsem so, tudi z empiričnimi izsledki, potrjene teorije o moralnem in socialnem razvoju pri otrocih. Najbolj znana je morda Kohlbergova lestvica moralnega razvoja, ki jo povzemam po Laurence Kohlberg, "Moral Stages and Moralization; The Cognitive-Developmental Approach", v Thomas Lickona (ur.), **Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues**, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976, str. 34-35:

1. predkonvencionalna (heteronomna moralnost),
2. individualizem (instrumentalna naravnost in izmenjava),
3. konvencionalna (vzajemna medosebna pričakovanja, medosebna konformnost),
4. konvencionalna (razvoj socialne zavesti in zavedanje societalnega okolja),
5. pokonvencionalna ali načelna (socialna pogodba ali korist in individualne pravice),
6. pokonvencionalna ali načelna (univerzalna etična načela).

<sup>13</sup> Opozoril bi le na nekaj novejših objav: Janez Justin, Maja Zupančič, Andreja Barle, **Value Education in Slovenia v: Value Education in Europe**, Unesco, Paris 1993; Janez Justin, Maja Zupančič, **Otrok, pravila, vrednote – otrokov socialni in moralni razvoj**, Didakta, Radovljica, 1991; Stane Južnič, Alojzija Židan, **Politična kultura**, RSS, Ljubljana, 1993; Janez Justin, **Evalvacija eksperimentalnega predmeta Etika in družba**, Pedagoški inštitut, Ljubljana, 1992.

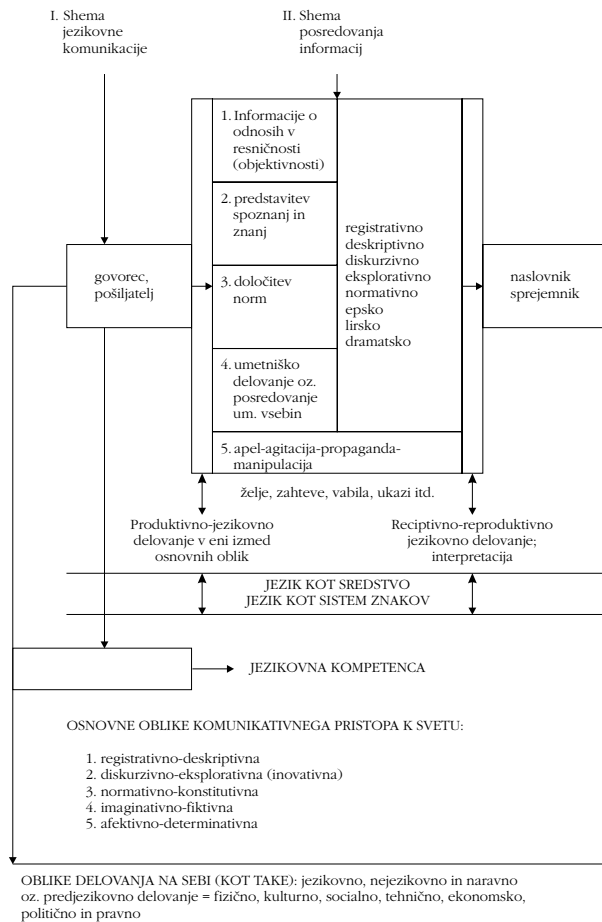
<sup>14</sup> Tako na primer Anderson in Fischer, **The Curriculum as an Instrument for Incultation Attitudes and Values**, Comparative Education, 1967. Podobno pa ugotavljata D. Easton in J. Dennis: **The Child's Image of Government**, Annals, 1965. Pomen družine sta z ozirom na vpliv javne šole npr. relativizirala tudi R. D. Hess in J. V. Torney, **The Development of Political Attitudes of Children**, 1967, str.221-225, ko trdita: "... javna šola je najpomembnejše in najučinkovitejše sredstvo politične socializacije, družina pa prenaša politične vrednote samo na ozkem sektorju politične socializacije, ko je, v najboljšem primeru, vpliv družine enakovreden vplivu ostalih agentov politične socializacije". Robert Ulshöffer, **Politische Bildung in Deutschunterricht**,

Ta večrazsežnostni model sestoji iz petih delov:

- I. modela ustvarjanja predstav o svetu oziroma odnosov do resničnosti z jezikovnim spoznavanjem odnosa med jazom in svetom: intenzivni model,
- II. modela posredovanja informacij ali ekstenzivnega modela,
- III. modela oblikovanja govornih in jezikovnih dejanj oziroma modela normativnega delovanja,
- IV. modela medijskih funkcij in
- V. modela dekodiranja oziroma prevajanja informacij v jezik in predstavní svet sprejemnika oziroma naslovnika v interakciji.

### MODEL 2: ŠOLA IN OBLIKE KOMUNIKATIVNEGA DELOVANJA

- I. Intenzivni model jezikovne komunikacije
- II. Ekstenzivni informacijski model



V takšnem razlagalnem modelu obravnavam šolo znotraj teorije komunikativnega delovanja, in sicer kot agenta in producenta:

- a) notranjih smiselnih zvez, ki vodijo k diskurzivnim, argumentativnim oblikam racionalnega delovanja posameznikov in družbenih skupin (takšno notranjo argumentacijo zagotavljajo predvsem učbeniki, učni programi in načrti ter vse vsebine znanstvene in izobraževalne argumentacije, skupaj s pedagoškimi in didaktičnimi pripomočki in metodami) ter
- b) zunanjih smiselnih zvez, ki z razvojem specializiranih oblik argumentacij notranje smiselne zveze organizirajo in institucionalizirajo v oblikah opredmetenega znanja, ki so: podjetniška in akademska znanja, znanstveni postopki in umetniška produkcija, pravna in politična znanja itd.

Notranje smiselne zveze so v tem operacionalnem modelu predstavljene kot osnovne oblike komunikativnega pristopa k svetu, ki je osnovan na formalni zamisli o svetu in odprtih, decentriranih oblikah mišljenja in delovanja. Napredek v učenju oziroma proces racionalizacije je namreč možno pojasniti le z empiričnimi mehanizmi, ki morajo biti zamišljeni tako, da bodo lahko reševali vprašanja sistematičnega vrednotenja internih kriterijev veljavnosti izjav. Torej vrednotenja razvoja znanosti, modrosti, znanja in učenosti same.

Jean Piaget<sup>16</sup> je razlikoval stopnje kognitivnega razvoja, ki jih ne označuje nova vsebina, ampak nova struktura zavesti. Z izpostavljanjem njegove teorije poskušamo pojasniti, kako pride do prehodov v mišljenju in delovanju, in sicer tako, da ločimo med strukturno različnimi nivoji zmožnosti učenja oziroma odsluženosti oziroma nujnosti razveljavitve starih in vzpostavitev novih strukturnih predstav o svetu, pri čemer so zarezze med mitskim, religiozno-metafizičnim in modernim načinom mišljenja vidne, če analiziramo spremembe v sistemih osnovnih pojmov v posameznih kulturah.

Z vsakim prehodom oziroma korakom in spremembo se, tudi če opazujemo proces učenja vsebinsko, kategorialno razvrednotijo presežene stopnje interpretacije realnosti. Ne takšna in ne drugačna vrsta osnove, iz katere izhajamo, ne proizvajata več tistega – vsebin in pomenov – kar hočemo povedati. Takšno razvrednotenje pojasnjevalnih in upravičevalnih potencialov celotnega izročila oziroma tradicije nastaja v vseh prehodih od ene k drugi stopnji kognitivnega razvoja. Pogoji učenja oziroma interni kriteriji veljavnosti izjav se spreminjajo in postajajo dispozicije za:

- a) nastanek objektiviranega mišljenja (predmetnega mišljenja),
- b) razvoj moralno-praktičnih sposobnosti izražanja,
- c) razvoj estetsko-praktičnih sposobnosti izražanja. (Habermas, 1985: 105)

***Jenseits von Restauration und Revolution, Thesen und Unterrichtsmodelle zur Einübung kooperativen und soziopolitischen Verhaltens***, Verlag Heider, Freiburg, 1975, str. 48.

<sup>16</sup> Takšno definicijo npr. upoštevajo: J. G. Flavel, ***The Developmental Psychology of Jean Piaget***, Princeton, 1963; H. G. Furth, ***Piaget and Knowledge***, Chicago, 1981; B. Kaplan, "Meditation on Genesis", ***Human Development***, 10 (1967) 65.

<sup>17</sup> Tak refleksiven pojem razumevanja razvija Piaget v: *Die Entwicklung des Erkennens*, zv. 3, Stuttgart, 1973, str. 179. Primerjaj tudi s Hortonovim razlikovanjem med "konstruktivnim in destruktivnim mišljenjem". Podobno pa razmišlja tudi: R. W. Bilber, *Body and Mind*, New York, 1980, str. 177.

Iz navedenega potem izhaja definicija kognitivnega razvoja: "Kognitivni razvoj se v strogem pomenu besede nanaša na strukturo mišljenja in delovanja, ki je v stalnem aktivnem soočenju z zunanjo realnostjo in se pridobiva v konstruktivnih pristopih k področju objektivnega sveta." (Piaget, 1973: 179)

Takšna definicija kognitivnega razvoja je hkratna:

- a) konceptualizacija razvoja učenja oziroma predstav o svetu in
- b) konceptualizacija različnih razsežnosti razumevanja sveta oziroma procesa racionalizacije.

Ta razvoj je Piaget obravnaval v povezavi z "oblikovanjem zunanjega in notranjega univerzuma", ki se kaže v stalnem zamejevanju oziroma konstrukciji zunanjega univerzuma objektov in notranjega univerzuma subjektov. Zato razlikuje tudi fizične in socialne objekte.

Medtem ko se stik z zunanjo naravo vzpostavlja z instrumentalnim delovanjem, pristopa konstruktivno delovanje k realnosti z "intelektualnim sistemom norm" in si tako utira interakcijo z drugimi osebami oziroma notranjo naravo.

"Sistem socialnih norm", ki je kognitivno težko razpoznaven, se oplaja s sistemom intelektualnih norm ter se tako stalno intelektualizira. Mehanizmi učenja, prilagajanja in akomodacije pa pri tem, v obeh vrstah delovanja – instrumentalnem in konstruktivnem – učinkujejo na poseben način, in sicer tako, da spreminjajo tako subjekte kot objekte v medsebojni interakciji.

Vsako socialno razmerje postane tako totaliteta v sebi, ter ustvarja nove lastnosti – nov karakter – s katerimi se preoblikuje individualne duševne strukture. Kognitivni razvoj pomeni splošno decentriranje egocentrično prežetega razumevanja sveta in torej pomeni preseganje egocentrizma v vseh oblikah. Obenem je to sposobnost za istočasno omejevanje in razmejevanje področij objektivnega, socialnega in subjektivnega sveta. In šele potem, ko razločimo oziroma identificiramo takšen refleksiven pojem sveta, si omogočimo pristop k interpretaciji stvarnosti tako, da lahko govorimo o medsebojnem razumevanju pri definiranju situacij.<sup>17</sup>

Če upoštevamo zgoraj navedene zakonitosti kognitivnega razvoja posameznikov, se nam pokaže tudi razlika med pojmom življenjskega sveta in pojmom kulturnega izročila. Kadar se namreč jezikovno izražene predstave o svetu reificirajo kot svet zase oziroma posebna ureditev sveta in jih ne moremo opazovati kot kritikabilen sistem razlag, tedaj prevlada kulturno izročilo nad življenjskim svetom in neznanje nad znanjem, imaginativno-fiktiven ali afektivno-determinativen pristop nad drugimi komunikativnimi pristopi k svetu...

Znotraj takšnega sistema orientacij ne moremo kritično presojati različnih delovanj. Sposobnost kritičnega presojanja pa je šele tista, na osnovi katere lahko zaživi proces komunikativnega

delovanja oziroma avtonomnega zavzemanja pozitivnih in negativnih stališč, s katerimi kritiziramo veljavne trditve.

Tako postane jasno, na katere formalne lastnosti kulturnega izročila moramo opozoriti, da bi bilo mogoče racionalno interpretirati življenjski svet, če si resnično želimo racionalnega načina življenja. To sta predvsem heterogenost kulturnih orientacij in njihova družbeno interesna pogojenost ter kompleksnost simbolnega sveta. Te razsežnosti so prikazane v MODELU 2, skupaj s komunikativnimi pristopi k svetu, ki jih mora v vsaki moderni družbi zagotavljati predvsem šola oziroma izobraževalni sistem.

Šolski oziroma izobraževalni sistem je torej tisti avtonomni del moderne družbe, ki edini sistematično in organizirano loči egocentrične od decentriranih oblik mišljenja in delovanja. S tem pa zagotavlja napredek v učenju, ki je tudi smotno in ciljno naravnano. Izobraževalni sistem omogoča, da celotno kulturno izročilo vzpostavlja refleksiven odnos do sebe samega in se tradicionalne interpretacije lahko podvržejo kritiki ter se tako omogoči njihova revizija. Kajti šele potem, ko je mogoče presojati simbolne izjave na formalnem nivoju, lahko pričnemo sistematično obdelovati interne smiselne zveze, torej veljavno znanje samo, oziroma raziskovati tudi alternativne razlage sveta in opredmeteno znanje prejšnjih generacij.

Pot do proučevanja "internih smiselnih zvez" nam je potem odprta šele z nastankom kognitivnih aktivnosti II. reda:

<b>Vsebina.</b>	
<b>A. Načelni temelji o državi.</b>	
Križi moderne države	7
Urgentni pomen države	14
Učni nameni	22
<b>B. Društvo državljanske vzgoje.</b>	
Zgodovina naše državljanske vzgoje	21
Učni nameni	22
<b>C. Praktična navodila za državljansko vzgojo.</b>	
Učni nameni	25
Učbenik — temelj državljanske vzgoje	21
Učbenik — pomočnik in državljanske vzgoje	22
Učni nameni	23
Učni nameni	24
Učni nameni	25
Učni nameni	26
Učni nameni	27
Učni nameni	28
Učni nameni	29
Učni nameni	30
Učni nameni	31
Učni nameni	32
Učni nameni	33
Učni nameni	34
Učni nameni	35
Učni nameni	36
Učni nameni	37
Učni nameni	38
Učni nameni	39
Učni nameni	40
Učni nameni	41
Učni nameni	42
Učni nameni	43
Učni nameni	44
Učni nameni	45
Učni nameni	46
Učni nameni	47
Učni nameni	48
Učni nameni	49
Učni nameni	50
Učni nameni	51
Učni nameni	52
Učni nameni	53
Učni nameni	54
Učni nameni	55
Učni nameni	56
Učni nameni	57
Učni nameni	58
Učni nameni	59
Učni nameni	60
Učni nameni	61
Učni nameni	62
Učni nameni	63
Učni nameni	64
Učni nameni	65
Učni nameni	66
Učni nameni	67
Učni nameni	68
Učni nameni	69
Učni nameni	70
Učni nameni	71
Učni nameni	72
Učni nameni	73
Učni nameni	74
Učni nameni	75
Učni nameni	76
Učni nameni	77
Učni nameni	78
Učni nameni	79
Učni nameni	80
Učni nameni	81
Učni nameni	82
Učni nameni	83
Učni nameni	84
Učni nameni	85
Učni nameni	86
Učni nameni	87
Učni nameni	88
Učni nameni	89
Učni nameni	90
Učni nameni	91
Učni nameni	92
Učni nameni	93
Učni nameni	94
Učni nameni	95
Učni nameni	96
Učni nameni	97
Učni nameni	98
Učni nameni	99
Učni nameni	100

- hipotetičen in argumentiran ter selekcioniran proces učenja oziroma pridobivanja znanja, kjer se lahko oblikujejo objektivne sodbe in objektiviran način mišljenja v maniri diskurzivne racionalnosti,
- moralno-praktični vpogledi in
- estetske presoje.

Da bi se takšni procesi in postopki učenja lahko družbeno institucionalizirali, mora kulturno izročilo prepojitivo svoje kognitivne in evalvativne sestavine s specializiranimi argumentacijami. Vzpostaviti mora torej ustanove specializiranih argumentacij oziroma izobraževalni sistem.

S tem je odprta pot za oblikovanje družbenih podsistemov znanosti, morale in prava, umetnosti ipd., znotraj katerih se oblikuje:

- argumentirano,
- spremenljivo in
- poklicno utemeljeno kulturno izročilo. To mora omogočiti interpretacijo življenjskega sveta tako, da stalno diferencira učinkovito od neučinkovitega delovanja.

Kulturno izročilo (kulturna dediščina človeštva) je tisto, ki postavlja standarde učinkovitega delovanja in komunikativnega razumevanja življenjskega sveta, da bi se racionalno usmerjeno delovanje ne izgubljalo v parcialnosti. To se v modernih družbah naredi tako, da se oblikujejo izobraževalni programi in opredelijo stopnje izobraževanja in usposabljanja. S tem je omogočena družbena institucionalizacija komunikativnega delovanja, ki je namenjena učinkovitemu reševanju splošnih vprašanj, npr. z oblikovanjem podsistemov racionalnega gospodarjenja oziroma reševanja vprašanj, povezanih z medijem denarja, z oblikovanjem podsistema racionalnega upravljanja oziroma reševanja vprašanj oblasti ipd.

Z družbeno institucionalizacijo komunikativnega razumevanja življenjskega sveta pa nastaja tudi racionalno, k medsebojnemu razumevanju naravnano delovanje posameznikov ter širših in ožjih družbenih skupin. Osrednje ustanove specializiranih argumentacij, ki so obenem tudi vzvod vsakršne družbene modernizacije in racionalizacije, pa so ustanove izobraževalnega sistema – pretežno torej javne šole. Čeprav lahko funkcije izobraževalnega sistema v modernih državah zahodne civilizacije razbiramo iz takšnih ali drugačnih zgodovinskih perspektiv in obrazložitev, bi tu opozoril na tiste temeljne funkcije šolstva, ki ločijo moderne od predmodernih družb.

Ena izmed mnogih obrazložitev je socialnoantropološka, ki loči med bolj razvitimi, bolj organiziranimi družbenimi sestavi in manj razvitimi, primitivnejšimi organizacijami družbenega in političnega življenja.

Tako na primer Robert Horton in Ernest Gellner postavljata izobraževalni sistem kot celoto v središče procesov družbene,



kulturne in politične modernizacije in racionalizacije. Ob naslonitvi na Rokeachevo in Popperjevo teorijo razlikujeta med “zaprtimi” in “odprtimi” mentalitetami, katerim ustrezajo življenjske in simbolne oblike tradicionalnih in modernih družb. Pri tem postavljata naslednji izhodiščni kriterij, na osnovi katerega ločimo med razvitimi in nerazvitimi oblikami družbenega in političnega življenja: Koliko so v tradicionalnih (zaprtih) in modernih (odprtih) družbah prisotni kognitivno-instrumentalni procesi učenja, toliko je torej razvit izobraževalni sistem.

Po odgovoru na tako zastavljeno vprašanje lahko potem sklepamo tudi o vlogi izobraževalnega sistema in njegovih ustanov pri socializaciji pripadnikov neke družbe – državljanov. Vsak človek potrebuje za uspešno in progresivno pridobivanje vedenja o sebi in okolju, v katerem živi, dvoje: *normativno pravilne teorije in pozitiven odnos do njih*.

Ker je struktura zavesti tradicionalnih družb “dogmatska” in odsotnost vsakršnih alternativ zahteva absolutno sprejemljivost ustaljenih načel, ta struktura onemogoča njihovo preučevanje in preizpraševanje – določene resnice so nevprašljive in celo zaščitene z negativnim sankcioniranjem. V takšnih okoliščinah, kjer argumentativni postopki ne zaležejo, pridobivajo ustaljene resnice pri *verujočih združujočo moč, ki ustaljena načela spreminja v svetinje in se vzpostavlja ločnica med dvema bazičnima trditvama: zaprto, ki ne pristaja na alternativne trditve in povečuje ustaljena spoznanja ter jih kategorialno in institucionalno štiti npr. s tabuji, in odprto, ki zagovarja alternativne rešitve, preizprašuje veljavnost ustaljenih verovanj in prepričanj in jih ne štiti s strahospoštovanjem in prepovedmi. Vir in osnova za oblikovanje takšnih trditev postane v dinamičnih družbah institucija šole*.

Šola se oblikuje kot model za kontrolirano, odgovorno spreminjanje družbe, kot ustanova “odprtih mentalitet”, ki naj omogoči možnosti. *Šolanje samo in sistematičnost pri pridobivanju znanja predpostavlja in uvaja kontekstualno neodvisna merila za ugotavljanje racionalnosti predstav o svetu, s tem pa postaja relativno neodvisen subjekt spreminjanja sebe in tudi družbe. S svojo ciljno naravnostjo v učnem procesu šole predočajo svet kot razviden in kritikabilen sistem razlag (nem. Deutungssystem), ki se oblikuje v nizanje preverljivih hipotez. Zato je lahko uspešna le tista politika reformiranja šolstva, ki k načrtovanju pritegne vse udeležene akterje in subjekte in reformira kurikulume tako, da njihovo reformiranje postane sestavni del kurikulumov. Šole so torej razčlenjeni prostori izkustva, kjer se odstranjujejo ovire za spoznavanje dogodkov, reševanje nalog, sporov in tako naprej, kjer se nepravilnosti v družbi ne potrjujejo in krepijo z redom v šoli in se ne ravna, kot da jih ni, pač pa se jih vedno najdejo v*

<sup>18</sup> V podkrepitev povedanega navajam neko zelo jasno formulirano idejo o procesu učenja v moderni družbi: "Da je prehiteljavajoče, splošno učenje daleč od vprašanj, ki jih rešujemo, in da pravzaprav nadaljuje tradicijo metafizike ter je v nasprotju z moderno znanostjo, tudi večini 'znanstvenih' učiteljev ni jasno. To izvira iz časa, ko so verjeli v kozmos, katerega red (ne posamične pojave) je popolno izražal človeški logos. Svetovni red je določal obseg znanja – pomembnejše utemeljive ni moglo biti. **Znanje** moderne znanosti pa je načelno **instrumentalno**." (von Hantig, 1970: 203).

šoli, se jih prikaže učencem in pripravijo in usposobi, da se bodo vse življenje bojevali proti njim.

Zato je šola tista družbena ustanova, ki s formaliziranimi postopki omogoča svobodno razširjanje nagnjenj, razvoj nadarjenosti in kritiko ciljev sistema. Marsičesa o šoli seveda še ne vemo, jasno pa je, da je ni mogoče ločiti od družbenega življenja. Kajti vsak kurikulum je sestavljen tako iz *psihičnih osnov in motivov, ki narekujejo prevladujočo delitev dela v družbi, logičnih osnov, ki reproducirajo prevladujoče načine mišljenja in spoznavanja, ki so bolj ali manj specializirani, bolj ali manj teoretično, moralno-praktično, metodično in didaktično razviti, in teoretičnih osnov, kjer se šele posreduje vedenja o predmetni in nepredmetni resničnosti, abstraktnem in konkretnem ipd.*

Tisto, kar naj šola omogoča tudi kot agent politične socializacije, ni prilagajanje obstoječemu, pač pa kritično preizpraševanje družbenih, političnih in naravnih dejstev. Tej svoji nalogi se šola nikdar več ne more odreči in se torej tudi ne more in ne sme utopiti v ciljeh, ki jih postavljajo najsi bo država ali drugi subjekti družbenega življenja.<sup>18</sup>

Glede na funkcijo šole kot agenta politične socializacije so v veljavi trije teoretični in programsko-ideološki modeli politične socializacije, katerih naloga je oblikovati določeno mrežo orientacij in lestvico političnih vrednot državljanov:

1. liberalno-aktivistični model, ki poudarja pomen osebne moralnosti, javne odgovornosti, nujnosti participacije ipd. in ga lahko označimo kot liberalno-kompetitivni model politične socializacije oziroma model liberalne demokracije;
2. integrativno-konsenzualni, ki poudarja predvsem patriot-ske vrednote in državljanske vrline, izhajajoče iz "neomejenih možnosti", ki jih ima "dober državljan". Poudarjena je predvsem identifikacija z zahtevami politične skupnosti in spoštovanje "rules of games", ki jih diktira tehnokratska elita. Zato je ta model skupaj z "ideologijo talilnega lonca" tehnokratsko-elitistični;
3. segmentarno-organizacijski model pa poudarja stabilnost in učinkovitost političnega sistema, ki se lahko doseže le z intenzivno politično participacijo državljanov.

Četrty pa je model, ki ga poskušam uveljaviti tudi s to razpravo – recimo mu pogojno bazično demokratični.

Če namreč priznamo, da so šole in šolski sistem že kot družbene ustanove, z načinom organiziranja in funkcijami, ki jih opravljajo v sodobnih družbah, eden najpomembnejših političnih socializatorjev, celo "model politične demokracije", potem se je smiselno vprašati, ali je v šole potrebno uvajati poseben kurikulum državljanske vzgoje, kakšen naj bo, kdo naj ga izvaja in v čigavem interesu.

Ali torej uvesti poseben "pouk državlјanstva", socialne in moralne vzgoje ali pa je takšen pouk v javnih šolah zagotovljen že v predmetniku družboslovnih in humanističnih predmetov na vseh stopnjah šolanja? Ali torej poseben pouk državlјanske vzgoje ni tudi že indoktriniranje in državlјanski trening za določen tip političnega vladanja? Pri tem se pojavlja tale dilema: ali spremeniti funkcijo šole v družbi ali pa morda spremeniti družbeno okolje; ali družbena ali šolska reforma. Enega izmed odgovorov podajam v tem prispevku, kjer je iz že povedanega razvidno, da lahko uspešno potekata le oba procesa hkrati. Kajti šola je vedno združevala izpolnitev in določanje cilja, zato kroga pravil o danosti in zavesti ne more poljubno zapuščati ali opuščati. Pridobi pa veliko svobode in učinkovitosti, če se zave svoje dvopomenske vloge: da ni družbi posebno koristna, če izpolnjuje njene potrebe brez kritike in odpora, da pa se precenjuje, če meni, da lahko zastavlja družbi drugačne cilje, kot si jih ta zastavlja sama.<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Več o tem Helmut von Hantig: "Šolstvo in družbena reforma", v: **Svet v času, ki prihaja** (1970-1980), Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1970, str. 191-209.

## **POUK DRŽAVLЈANSKE VZGOJE – DRŽAVLЈANSKI TRENING?**

Glede na vprašanje o državlјanski kulturi, državlјanski, moralni in socialni vzgoji, niso pomembna le vprašanja kurikularne izvedbe hipotetično dobro zasnovanega predmeta ali večjega števila predmetov, skorajda pomembnejši se zdi obči status izobraževanja in šolanja v družbi sploh. V tem pogledu je pretežno heteronomen ali pretežno avtonomen položaj šol kot družbenih in državnih ustanov še posebno odločujoč glede na to, da so le ena izmed ustanov, ki politično socializirajo.

Šole oziroma izobraževalne ustanove so tudi na Slovenskem osrednji agenti politične socializacije in nosilci procesov decen-triranega razvoja posameznikov in družbenih skupin, ki vodijo k razvoju komunikativnih oblik delovanja. Te funkcije pa zaradi svojega zgodovinsko odvisnega razvoja in neavtonomnega položaja, ki iz takšnega razvoja sledi, žal ne opravljajo dovolj učinkovito.

Kot najbolj organiziran, večstopenjsko načrtovan in programsko podprt politični socializator ne sprožajo pri posameznikih procesov diskurzivne racionalnosti, niti nesamostojno vplivajo v zadostni meri na procese družbene racionalizacije oziroma institucionalizacije znanja. V tem smislu je njihov vpliv na vsebino in učinke politične socializacije relativno majhen in ga nadomeščajo vplivi drugih agentov (družbe, skupin vrstnikov, množičnih medijev ipd.).

Šole oziroma izobraževalne ustanove bi morale kot moderen agent politične socializacije največ prispevati k oblikovanju

<sup>20</sup> Naj na tem mestu omenim starejši poročili: Mirjam Milharčič-Hladnik, **Šolska reforma je papirnati tiger**. Krt, Ljubljana, 33/1986; Alenka Puhar, "Analiza učbenikov za spoznavanje narave in družbe". **Nova revija**, št. 57. O novejših raziskavah pa glej npr. **Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju**, Ljubljana, 1995.

<sup>21</sup> Več in podrobneje o tem pišem v knjigi: Janez Kolenc, **Politična kultura Slovencev**. Karantanija, Ljubljana, 1993.

<sup>22</sup> Glej: Charles E. Merriam, **The Making of Citizens: A Comparative Study of Methods of Civic Training**, Chicago, University of Chicago Press, 1993, str. 9.

predstavniško-demokratske in civilno-demokratske politične kulture Slovencev. V nekem smislu bi morale postati celo osrednja ustanova "civilne družbe", če jih opazujemo v zgodovinsko dolgoročni perspektivi.

Namesto tega pa ostajajo še naprej agenti kvečjemu tradicionalne, fragmentarne ali pa množično-demokratske politične kulture Slovencev; nekatere raziskave<sup>20</sup> pa celo kažejo na ohranjanje avtoritarnih značajskih potez slovenskega šolstva in izobraževanja, kjer se ohranjajo egocentrične značajske poteze posameznikov in družbenih skupin in se ne razvijajo decentrirane oblike kooperativnega in komunikativnega delovanja (individuacija, subjektivacija, diskurzivna racionalnost v politiki ipd.).<sup>21</sup>

\* \* \*

Prav lahko se je zato denimo strinjati z izvajanjem Charlesa Merriama, ki v funkcionalistični "črni skrinjici" razvija naslednji model državljskega treninga, uporabnega tudi pri nas:

1. Politiko opredeli kot celoto psihičnih procesov, s katere se zagotavlja koordinacija in ravnotežje med različnimi družbenimi podsistemi.
2. Osrednji problem vseh oblik političnega organiziranja je doseganje politične kohezivnosti (skladnosti).
3. Politična kohezija je neposredno odvisna od trdnosti politične lojalnosti do države, ki se zagotavlja z medsebojnim vplivom politične in drugih vrst lojalnosti v družbi (npr. lojalnosti v družini, narodu, družbenem razredu ipd.).
4. Z mehanizmom državljske vzgoje in izobraževanja pa se najbolj krepi ravno politična lojalnost državljanov.<sup>22</sup>

S takšnim pozitivističnim pojmovanjem državljske vzgoje, ki temelji na metodološko pomanjkljivi sistemski teoriji in behavioristični tradiciji, je podana možnost, da bi se protifašistična oziroma antiavtoritarna koncepcija demokracije – neodvisno od intenc posameznih avtorjev – ideološko izrabila za propagiranje samo enega modela demokracije, kot se je v času hladne vojne, makartizma, pa tudi v zatiranju novejših družbenih gibanj na Zahodu in Vzhodu (npr. mirovnega gibanja v 80-ih in novih družbenih gibanj ter nacionalnih demokracij v 90-ih letih tega stoletja).

V resnici naj bi bil koncept državljske vzgoje adekvaten izraz posebne protislovnosti, ki naj bi neko demokracijo ločil od drugih demokracij. Prevladuje namreč populistično mnenje, da so demokratske tradicije ponekod trdneje zasidrane kot drugod v meščanskih družbah, kar naj bi bil nasledek realne zgodovinske izkušnje, da ponekod ni bilo avtoritarnega socializma, drugod pa ne npr. nacizma.

Posplošitev te izkušnje pomeni nekritično presajanje in sprejemanje jedra tradicionalnih demokracij, v katere spadajo

tudi takšni zgodovinski spomini in politična praksa, kot sta genocid nad Indijanci in zasušnjeje črncev, pa iztrebljanje Židov, ksenofobije vseh vrst in podobno. Z nekaterimi se pač ne da razpravljati.

Uvajati kako določeno državljansko vzgojo v predšolski, osnovnošolski in drugi pouk pač ne pomeni nič drugega kot uvajati neki državljanski trening, iz katerega so izvzete predpostavke tega uvajanja – te pa so ravno tiste, ki so pri vsakdanjem “državlјanskem pouku” najpomembnejše.

Kakršenkoli že pouk državljanske vzgoje nosi s sabo tudi senco neznanstvenosti in instrumentaliziranosti do te mere, da nudi možnost analize vsake oblike oblasti s svojo “znanstveno nevtralnostjo”, v resnici pa postane instrument ohranjanja in obrambe točno določene oblike politične oblasti oziroma pridobljenih družbenih in političnih položajev vladajočih političnih elit. Glavni očitke konceptu je ta, da iz njega ni razvidna interesna pogojenost stabilnosti oziroma nestabilnosti določenega političnega sistema in je potemtakem iz njega izrinjena celotna problematika “civilne družbe”, skupaj s problemom njene razklanosti na družbene razrede oziroma družbene sloje.

Političnega sistema, katerega del je državljanska vzgoja, ne moremo pojasnjevati z njim samim, ker miselne in komunikacijske življenjske oblike, ki niso izvedene iz civilno-družbenih norm in sankcij, ne morejo dalj časa vladati ljudem, če ne ustrezajo tem življenjskim oblikam, izkušnjam in pogojem.

Kdor namreč pristaja na “politično sistemsko” oziroma “državno-pravno”, “državno-interesno” ali pa kar državnosankcijsko instrumentaliziran koncept državljanske vzgoje, ta v državi množičnih medijev, političnih strankah in združenjih, organiziranih interesih ne bo mogel zagledati vzvodov, preko katerih se v določeni družbi ne samo vzpostavlja, temveč tudi omogoča nadaljnji obstoj določene politične kulture v funkciji političnega sistema oziroma politične elite.

S tem se potencialni emancipatorični značaj koncepta povsem izniči. Pojem kulture pa v takšnem konceptu igra le vlogo legitimacije oblasti z njenim “elitističnim” umeščanjem na vrh hierarhične piramide družbenega sistema. Koncept torej utrjuje oblastniški potencial in značaj kulture, ne pa demokratičnega.

Če že, potem naj šola kot celota posreduje vrednote državlјanstva, posebej pa naj se s tem ukvarjajo pri družboslovnih in humanističnih predmetih – spoznavanju družbe, sociologiji, geografiji, psihologiji, socialni in moralni vzgoji. Pouk o državlјanstvu pa naj bi sledil temule napotku:

Najprej moramo prikazati in dokazati povezanost posameznih politično-kulturnih miselnih in komunikacijskih oblik in vsebin z interesno pogojenostjo določenih družbenih odnosov ter povezanost teh vsebin s proizvodnimi in materialnimi živ-

ljenjskimi pogoji, ki oblikujejo nastanek določenega tipa družbe. Le v tem smislu je mogoče izobraževalno didaktično ugotavljati doseženo stopnjo državljanske kulture oziroma stopnjo zrelosti, subjektivacije in dosežene politične in državljanske izobraženosti učencev in dijakov.

Možno izobraževalno polje državljanske vzgoje pa lahko definiramo kot raziskovanje "pojavnih oblik razrednega boja", katerih "skupek" bi potem lahko opredelili kot prizadevanje za določen tip državljanske kulture. V nasprotnem primeru, če bi se šole, skupaj z državno oblastjo odločile za nekakšno obliko državljanskega treninga, pa bi bilo po mojem skromnem mnenju bolje takšen državljanski trening prepustiti "emtevejevski" totalni komunikacijski metodi po vzorih Raya Cokesa ali pa Beavisa in Butheada.

**Janez Kolenc**, magister sociologije, raziskovalec na Pedagoškem inštitutu Univerze v Ljubljani.

#### LITERATURA

- ADORNO, Th. W. et. al. (1969): **Der Positivsmustreit in der deutschen Soziologie**. Neuwied.
- ANDERSON, FISCHER (1967): **The Curriculum as an Instrument for Inculcation Attitudes and Values**, *Comparative Education*.
- DAWSON, PREWITT (1965): "Political Socialization", **The Annals of the American Academy of Political and Social Science**, št 361.
- EASTON, D. in DENNIS, J. (1965): **A System Analysis of Political Life**, New York.
- ELKIND, D. (1977): "Egozentrismus in der Adoleszenz", v: Doebert, Habermas, Nunner-Winkler, **Entwicklung des Ichs**, Koehn.
- GELLNER, Ernest (1973): "The Savage and the Modern Mind", v: Horton, Finnegan.
- GREENSTEIN, Fred (1960): "The Benevolent Leader: Children Images of Political Authority", **American Political Science Review**.
- HABERMAS, Jürgen (1985): **Theorie des kommunikativen Handelns**, Suhrkamp, tretja, revidirana izdaja (zv. I, II), Frankfurt am Main.
- HESS, R. D. in TORNEY, J. V. (1967): **The Development of Political Attitudes of Children**.
- HORTON, R., FINEGAN, R. (ur.) (1973): **Modes of Thought**, London.
- HYMAN, Herbert (1969): **Political Socialization**, New York.
- JUSTIN, Janez, ZUPANČIČ, Maja (1991): **Otrok, pravila, vrednote**, Didakta, Radovljica.
- JUSTIN, Janez, ZUPANČIČ, Maja, BARLE, Andreja (1993): **Value Education in Slovenia**, UNESCO, Paris.
- KOHLBERG, L., WASSERMANN, E., RICHARDSON, N. (1978): "Die Gerechte Schulkooperative, Ihre Theorie und das Experiment der Cambridge Cluster School", v: Portele, G. (ur.) **Sozialisation und Moral**, Weinheim/Basel.
- KOHLBERG, Lawrence (1976): "Moral Stages and Moralization; The Cognitive-Developmental Approach", v Thomas Lickona (ur.): **Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues**, Holt, Rinehart and Winston, New York.

- MERRIAM, Charles E. 1961: **The Making of Citizens: A Comparative Study of Methods of Civic Training**, Chicago, University of Chicago Press.
- O'NEAL, Adelson in Robert (1966): "The Growth of Political idea in Adolescence", **Journal of Personality**.
- PARSONS, Talcott, SHILS, Edward A. (1959): **Toward a General Theory of Action**, Cambridge.
- PIAGET, Jean (1930): **The Child's Concept of Physical Causality**, London.
- POPPER, Karl R. (1958): **Die offene Gesellschaft und ihre Feinde**, zv. 2, Bern.
- SCHIRP, Hainz (1991): "Human Rights and Moral-Cognitive Development", v: **Socialisation of School Children and their Education for Democratic Values and Human Rights** (ur. Hugh Starkey), Swets & Zeitlinger, Amsterdam/Lisse.
- SIEGEL, Robert (1965): **The Assumption about the Learning of Political Values**, Annals.
- ŠTRAJN, Darko (1994): "Nove oblike družbenih odnosov in šola". **Javnost**, let. 1, št. 1-2.
- ULSHÖFFER, Robert (1975): **Politische Bildung in Deutschunterricht, Jenseits von Restauration und Revolution, Thesen und Unterrichtsmodelle zur Einuebung kooperativen und soziopolitischen Verhaltens**, Verlag Heider, Freiburg.
- VON HANTIG, Helmut (1970): "Šolstvo in družbena reforma", v: **Svet, ki prihaja (1970-1980)**, Državna založba Slovenije, Ljubljana.
- WINCH, Peter (1970): "Understanding a Primitive Society", v: Wilson B. R.: **Rationality**, Oxford.





## Politika kot državljanska filozofija<sup>1</sup>

“Revolucija v politiki”, opustitev državljanske filozofije in afirmacija politike kot državnih razlogov (*ragion di stato*) še zdaj pomembno vpliva na našo politično govorico. Naj dodam, da je vpliv negativen, kolikor so naša konvencionalna ali vsem skupna razumevanja politike skromna in nezadostna.<sup>2</sup> Ko govorim o konvencionalnih ali vsem skupnih razumevanjih politike, mislim tako na realistična pojmovanja politike, ki imajo namen pojasniti, kaj je politična dejavnost, kot tudi na normativna pojmovanja politike, namreč na teorije, ki hočejo pokazati politiko, kakršna naj bi bila.

Teza, ki jo bom skušal braniti, je v bistvu preprosta: da nam sedanje politične teorije ne pomagajo razumeti realnosti in da nam niti ne kažejo pojmovanja politike, za katero bi se bilo vredno potegovati. Poleg tega nameravam pokazati, da je pojmovanje politike kot državljanske filozofije boljše od teorij, ki jih imamo danes.

Politika, pravijo realisti, je “boj za oblast med državami ali med skupinami v državi”.<sup>3</sup> Ta definicija politike je podobna pojmovanju politike kot državnih razlogov. Enako dobro jo lahko uporabimo za državljana, ki se predstavi kot kandidat na demokratičnih volitvah, da bi služil javnemu dobremu, in za Sadama Huseina. Kakšen smisel ima reči, da oba hočeta oblast? Ali da delujeta politično?

<sup>1</sup> Esegj **Politika kot državljanska filozofija** je izšel kot epilog Virolijeve knjige **Od politike do državnih razlogov. Znanost vladanja od 13. do 17. stoletja (Dalla politica alla ragion di stato, La scienza del governo tra XIII e XVII secolo**, Donzelli, Rim, 1994; gl. recenzijo v tej številki **Časopisa za kritiko znanosti**). V njej spremlja nastop obujanja starorimske državljanske filozofije v času kratkega razcveta italijanskih republik in njen zaton v času **signorij**, ko se je uveljavilo realpolitično pojmovanje politike kot **ragion di stato**. Ta teoretski dodatek k svoji zgodovini tranzicije civilne filozofije v italijanskem

humanizmu je v svojem predgovoru tako napovedal: "Upam, da nam bo zgodovina, ki sem jo skušal rekonstruirati, pomagala razumeti pomembno fazo moderne politične misli in predvsem zarisati, kot to skušam narediti v epilogu, pojmovanje politike, za katero si je vredno prizadevati. Tisti, ki ga zanima zgodovina, lahko brez škode preskoči epilog; tisti, ki ga zanima teorija, lahko opusti zgodovino. Osebnost imam najraje teorijo, pridobljeno iz zgodovine." (Prav tam, str. XV; op. ur.)

<sup>2</sup> O sodobnih pojmovanjih politike glej R. Bubern **Das moderne Dilemma politischer Theorie**, v "**Kultur im Zeitalter der Sozialwissenschaften**", ur. H. Braun, A. Hahn, Beroin 1984, str. 145. Gl. tudi W. Hennis: **Politik und Praktische Philosophie, Schriften zur politischen Theorien**, Stuttgart 1977, str. 176-197; G. Konrád: **Antipolitik, Mitteleuropäische Meditationen**, Frankfurt 1985 (sl. prevod G. Konrád: *Antipolitika. Srednjeevropske meditacije*, Krt, Ljubljana 1988); H. Mandt: **Antipolitik** v "**Zeitschrift für Politik**" 34, 1987, str. 383-95. Dolf Sternberger je v **Drei Wurzeln der Politik** razlikoval tri modele politike: politološki model, demonološki model in eshatološki model, ki jih predstavljajo Aristotel, Machiavelli in Avguštin. Za izvrsten pregled

Druga zdravorazumska definicija, zlasti v Združenih državah, je tako imenovano *alokacijsko* pojmovanje politike. Po njem je politika "avtoritativna razporeditev duhovnih in materialnih dobrin v družbi".<sup>4</sup> Njegovo bistvo je, da ima vsaka družba svoje oblike avtoritativnega reševanja konfliktov, ki nastanejo o načinu razdelitve razpoložljivih dobrin, in da je politika avtoritativna razdelitev, ker se dogaja s posredovanjem zakonov. Tudi to pojmovanje se mi zdi skomnega dosega. Je oblastnik, ki podeli mesta, denar ali časti svojim prijateljem, politično dejaven na enak način kot politik, ki podeli mesta in časti tistim, ki si jih zaslužijo? Bomo rekli, da je Pertini z imenovanjem Bobbia za dosmrtnega senatorja opravil dejanje, ki je politično v enakem pomenu, kot je politična akcija mafijskega senatorja, ki podeli mesta svojim prijateljem?

Največja omejenost teh definij političnega dejanja ni toliko v njihovi splošnosti kot v tem, da nam ne omogočajo razumeti pomembnih vidikov političnega življenja. Meščani Prage in Vzhodnega Berlina, ki so zasedli mestne trge, da bi preoblikovali svoje režime v svobodne republike, niso hoteli preprosto na oblast. Prav tako se niso zanimali za drugačno porazreditevjo dobrin. Potegovali so se za takšno spremembo svojih institucij, da bi živeli kot državljani in ne kot podložniki. Hoteli so živeti in biti priznani na drugačen način. Skušali so uresničiti nove vrednote in ne na novo razdeliti starih. Skušali so graditi novo občestvo (*città*). Ustvarjali so politiko kot umetnost občestva. Če bi njihova dejanja presojali v luči konvencionalnih teorij, bi morali sklepati – čeprav se to zdi paradoksnost – da niso delovali politično.

Kar zadeva normativne teorije politike, to je teorije, ki si za cilj postavljajo pokazati, kakšna *naj bi bila* politika, omejujem svojo razpravo na dve miselni usmeritvi, na tako imenovano komunitarno in liberalno. Izbral sem ju, ker sta to danes najvplivnejša miselna tokova, zlasti v anglosaškem svetu. Skušal bom zagovarjati pogled, da pojmovanje politike kot državljanske filozofije bolje ustreže tako zahtevam komunitarnih kot liberalnih filozofov. S komunitarnimi filozofi mislim tisto skupino učenjakov, zlasti ameriških, ki so v zadnjih letih razvili korenito kritiko politične filozofije liberalizma.

Eden najzanimivejših vidikov komunitarne kritike je v njenih prizadevanjih, da bi rešila republikansko politično tradicijo, to je tisto tradicijo v moderni politični misli, ki oživi z italijanskim državljanskim humanizmom, doseže v Machiavellijevih *Discorsih*<sup>5</sup> svoj vrh in postane ena poglobitvenih sestavin ideologije utemeljiteljev ameriške demokracije. Michael Sandel je zapisal, da je prisvojitve vrednot republikanske tradicije ena najbolj žgočih političnih in moralnih nalog našega časa. Proti razumevanju politike kot varovanja pravic – še vedno govori Sandel – je potrebno

rešiti vizijo politike kot prizadevanje za skupno dobro in uveljavljati prednost dobrega pred pravičnostjo. Ne zadostuje, če so naše politične ustanove pravične v liberalnem pogledu, zagovarjati morajo tudi posebno razumevanje dobrega in spodbujati vrednote, s katerimi se strinja skupnost.<sup>6</sup> Skupno dobro, državljanska krepost, patriotizem: na prvi pogled se zdi, da so spregovorili naši humanisti ali Machiavelli. Toda razlika je velikanska in zadeva samo podobo občestva. Za italijanske humaniste, ki so se navdihovali bolj pri Ciceronu in ne pri Aristotelu, kot to počnejo ameriški komunitarci, je republika združenje ljudi za skupno življenje v pravičnosti in pod vladavino zakona. Temeljni namen republike je varovanje svobode državljanov pred predrzneži in naduteži. Za republikance je skupno dobro pravičnost. Zanje je živeti v pravični skupnosti dobrina, ker se tam, kjer je zakon suveren, posamezniki niso prisiljeni podrediti volji drugih ljudi in lahko živijo svobodni. Pravičnost je skupno dobro, ker je dostopna vsem, ne da bi kogarkoli izključevala. Podlaga republike je torej tista ideja enakosti pravic ali pravičnosti, ki je za komunitarnega filozofa nezadostna.

Za republikanske politične pisce republika ni samo pravičnost. Je tudi, ali bolje, morala bi biti tudi prijateljstvo, sloga, državljanska krepost. Za državljane republika ni abstraktna politična realnost, temveč dobrina, ki so jo pomagali ustvariti in ohraniti naši starši in starši naših staršev in ki jo moramo ohraniti mi, če hočemo, da bodo naši otroci živeli svobodno. Vsako občestvo – danes bi rekli, vsaka nacionalna skupnost – je posebno, ima *svojo* zgodovino in poteze, ki jo razlikujejo od drugih občestev, vendar mora biti utemeljeno v pravičnosti, da bi bilo resnična republika. Republika, ki je utemeljena v pravičnosti, lahko zadovolji zahteve po prijateljstvu, solidarnosti in pripadnosti, na katere opozarjajo komunitarci. Toda če svoje občestvo zgradimo na posebnem pojmovanju dobrega, na posebni kulturi, ne bomo imeli pravičnega občestva, občestva vseh, ampak občestvo nekaterih za nekatere.

Po mnenju komunitarnih filozofov je nemogoče in napak zahtevati, da bi posamezniki opustili svoje skupinske pripadnosti, verska prepričanja in svoja pojmovanja dobrega. O naših političnih institucijah ne moremo in ne smemo, trdijo, razmišljati izhajajoč iz pojma abstraktnega individuuma, kot zahtevajo liberalci.

Toda če hočemo zgraditi pravično občestvo, je absolutno nujno, da se odmaknemo od svojih pripadnosti, od svojih posebnih ciljev, od svojih pojmovanj dobrega. Absolutno nujno je, da razmišljamo in delujemo kot "javne osebe". Če nočemo ali ne moremo postati javne osebe, ne moremo imeti pravičnega občestva. Obstoj in ohranitev republike zahteva, kot je menil Cicero, da se upravljavci, uradniki in državljani znajo postaviti na stališče občestva: "*se gerere personam civitatis*". Če ga vza-

razprav o pomenih politike gl. Pier Paolo Portinaro: **Antipolitica o fine della politica**, v: "**Teoria Politica**", 4, 1988, str. 121-137

<sup>3</sup> M. Weber: **Politik als Beruf**, v *Gesammelte Politische Schriften*, Tübingen 1958, str. 494; sl. prevod v M. Weber: **Politika kot poklic**, Krt, Ljubljana, 1993).

<sup>4</sup> D. Easton: **The Political System. An Inquiry into the State of Political Science**, New York 1953, str. 126.

<sup>5</sup> N. Machiavelli: **Discorsi sopra la prima decade di Tito Livio**; sl. prevod **Razmišljanja o prvih desetih knjigah Tita Livija** v N. Machiavelli: **Politika in morala**, Slovenska matica, Ljubljana 1990. (Op. ur.)

<sup>6</sup> M. J. Sandel: **Morality and the liberal idea**, v: "**The New Republic**", 7. maj 1984.

<sup>7</sup> C. Taylor: **Cross-Purposes: The Liberal-Communitarian Debate**, v: **Liberalism and the Moral Life**, ur. N. Rosenblum, Harvard 1989, str. 170.

<sup>8</sup> V slovenskem prevodu je izšla njegova **Short History of Ethics (Kratka zgodovina etike**, Znanstveno publicistično središče, Ljubljana 1993). (Op. ur.)

memo zares, komunitarni predlog ne vodi k prenovi republike, pač pa k njenemu razsulu.

Komunitarni filozof ima prav, ko pravi, da je nacionalna skupnost nujen pogoj za razumevanje in osmišljanje naših individualnih zgodb, za nastanek moralnih oseb in za razvoj naših človeških sposobnosti. Vendar, ali je to, kar pravi Charles Taylor, da je patriotizem krepost, povsem res? Kakšna naj bo naša izbira, če so razlogi domovine v nasprotju z razlogi pravičnosti? Menim, da dvomov ne more biti: treba je izbrati razloge pravičnosti. Če je domovina nepravilna do državljanov ali do nekaterih državljanov, če napade drugo državo, moramo imeti pogum, da opustimo čustva, ki nas vežejo na našo deželo, in izberemo razloge pravičnosti. Bi morali tedaj, ko so v imenu Amerike zapirali državljanke, krive samo tega, da so socialisti, komunisti ali radikalci, stati na strani Amerike? Kakšna bi morala biti temeljna vrednota, ko so Združene države napadle Vietnam? Bi se morali čutiti najprej Američane in vpiti na protivno demonstrante "Love it or leave it" (če nimate radi Amerike, odidite) ali sprejeti, da nas imajo za protiameriške in izbrati razloge pravičnosti?

Nujen in zadosten pogoj za ohranitev svobodne republike je pravičnost in ne občutek pripadnosti, ki temelji na občutju skupne usode.<sup>7</sup> Če državljanji čutijo, da so obravnavani pravično, da so spoštovani in varovani, je od njih razumno pričakovati visoko stopnjo pripadnosti institucijam in poglobljanje njihovega državljanskega čuta. Razpihovanje ali sklicevanje na idejo skupne nacionalne usode ali na moralne vrednote, o katerih je v skupnosti doseženo soglasje, ni potrebno. Kadarkoli je nad liberalnimi vrednotami pravičnosti prevladalo občutje skupne nacionalne usode ali ideja, da je skupnost utemeljena v skupnih moralnih vrednotah, rezultat nikoli ni bil nastanek boljše republike, temveč nastanek netolerantne skupnosti. Liberalno občestvo morda res ni kaj prida enotno in uniformno, toda preenotno občestvo je občestvo, ki izključuje, občestvo, v katerem bi se nekateri – tisti, ki se ne morejo ali nočejo počutiti kot del skupne usode, ali tisti, ki dobro pojmujejo drugače od sprejetih mnenj – prej ali slej neogibno čutili tujce v domovini. Ali bi jih bilo malo ali veliko, je nepomembno. Občestvo ne bi bilo več občestvo vseh, ne bi bilo več republika. Lek za raznolikost in drobljenje liberalnega občestva bi bil hujši od slabosti, ki naj bi jo odpravil. Ponovno: misleč, da republiko krepijo, ji komunitarci zadajo smrtni udarec.

Alasdair MacIntyre, avtor *After Virtue*,<sup>8</sup> ima prav, ko pravi, da naše individualne zgodbe nekaj pomenijo samo znotraj naše skupnosti in da samo v skupnosti postanemo osebe z močno moralno identiteto. Dodati pa moramo, da to drži samo, če skupnost spoštuje svobodo in pravičnost. Zatiralska

in nepravična družba ustvarja nemoralne individuume: prisili nas, da delamo krivice ali da smo njihovi soudeleženci. Če naša domovina postane zatiralska ali nepravična, se moramo spet naučiti oddaljiti od nje in postati državljani sveta.

Politični filozof mora najprej biti filozof svojega občestva, vendar mora priznati vrednost lojalnosti do drugih moških in žensk, ki živijo v drugih občestvih. Navezanost na naše občestvo lahko koeksistira z idealom miru in tudi z idealom republike in republik, kot je mislil Kant v svojem sijajnem eseju o večnem miru.<sup>9</sup>

Ideja državljanske filozofije je veliko bližja filozofom *liberal* kot komunitarcem. Družba, zasnovana na pojmovanju *liberal* politične pravičnosti, ki jo je razvil John Rawls, je privlačna in je zelo podobna klasičnemu in modernemu idealu *res publica*. Obema teorijama, Rawlsovi in republikanski, je skupno načelo vladavine zakona in enake svobode. Toda v primerjavi s klasičnimi republikanskimi teorijami je Rawlsovo pojmovanje, zlasti njegov *difference principle* bolj poveden o ekonomskih in socialnih neenakostih.

Dobro urejena družba, kakršna je tista, ki jo zagovarja Rawls, je ideal, za katerega si je vredno prizadevati. Toda če hočemo imeti nekaj upanja, da bomo ideal liberalnega občestva uresničili, ne potrebujemo liberalnega razumevanja politične pravičnosti, pač pa republikansko razumevanje, ki nam pravi, da ni naša dolžnost storiti to, kar zmoremo v boju proti nepravičnosti, le kadar doleti nas osebno, temveč tudi, kadar doleti druge, tako kot uči Cicero v *De officiis* (*O dolžnostih*). Utopijo liberalne družbe, utemeljene v pravičnosti, lahko uresničijo samo moški in ženske, ki ljubijo pravičnost in sovražijo diskriminacijo in zatiranje tudi tedaj, kadar nepravičnost in zatiranje doleti druge, ne le tedaj, kadar so neposredno vpleteni.

Liberalno občestvo zahteva velikodušne posameznikov, ne posameznikov, ki gledajo samo na lastno korist in se ukvarjajo samo z nepravičnostmi, ki jih neposredno prizadenejo. Rawls ima popolnoma prav, ko pravi, da sta pridobitev in obravnavanje čuta za pravičnost temeljnega pomena tudi za *graditev* liberalnega občestva in da je ideja pravičnosti, ki lahko pripomore k njegovi graditvi, republikanska, ne liberalna.<sup>10</sup>

Tudi če bi živeli v najpopolnejši liberalni družbi, bi potrebovali nauk o politični svobodi, ki bi nam dopovedal, kot to stori republikanski nauk, da moramo, če hočemo ostati svobodni, služiti skupnemu dobremu zato, da bi preprečili padec občestva v roke velikašev in predrznežev. Liberalno pojmovanje politične svobode, sloviti nauk o negativni svobodi, ki uči, da biti svoboden pomeni biti neoviran v doseganju izbranih ciljev, je nepopoln in nespameten. Če zares hočemo še naprej uživati svobodo v pomenu negativne svobode, moramo skrbeti za

<sup>9</sup> I. Kant: **Zur ewigen Frieden**; sl. prevod **K večnemu miru**, v: **Dve razpravi**, Slovenska matica, Ljubljana 1937.

<sup>10</sup> Prim. J. Rawls: **A Theory of Justice**, Cambridge (Mass.) 1971, 3. del, 8. poglavje. (Dva odlomka Rawlsove **Teorije pravičnosti** sta vključena v zbornik **Sodobni liberalizem**, KRT, Ljubljana 1992, ki ga je uredil R. Rizman.)

<sup>11</sup> *Isti: Justice as Fairness: Political not Metaphysical*, v: "Philosophy and Public Affairs" 14, 1985, str. 238-239.

občestvo v celoti. Preprosto noro je začeti skrbeti za skupno dobro, šele ko je naša individualna svoboda kršena in je občestvo v rokah klanov in tolpe. Če se ne naučimo, da je za ohranitev svobode treba skrbeti za svobodo vseh in za skupno dobro, bomo nazadnje neogibno pripravljali svoje hlapčevstvo, ne svobode.

Poleg pojmovanja pravičnosti in svobode je še nekaj, kar državljanski filozof lahko nauči filozofe *liberals*. Tokrat gre za slog, ali za govorico politične teorije. Če je, kot mislim in kot mislijo tudi filozofi *liberals*, treba državljane vzgajati za državljanske kreposti, moramo priznati tudi, da je za ta namen realna govorica veliko učinkovitejša od filozofske. S filozofsko govorico mislim idealno govorico, konstrukcijo teorij, ki postavijo podmeno o obstoju idealnih posameznikov, o idealnih izbirnih položajih ali o idealnih konverzacijah, kot to počnejo teorije Johna Rawlsa, Habermasova teorija ali teorija liberalne konverzacije Ackermanna. Te teorije skušajo prepričati, da je racionalno biti pravičen. V tem ni nič slabega, vendar ne smemo pozabiti, da *realne* moške in ženske vzgibavajo strasti in prepričanja, ne razum. Za pravičnost se zavzemamo, ker jo ljubimo, ali ker sovražimo nepravičnost, ne zato, ker je pravičnost racionalna. Zelo malo verjetno je, da bi naše zavzemanje za pravičnost naraščalo ali upadalo, ker smo prepričani, da bi v primerno definiranim idealnem izbirnem položaju izbrali načela pravičnosti. V Platonovi *Državi* Trazimah najprej zardi, nato, poražen od Sokratove racionalnosti, dialog opusti. Vendar ne vemo, kaj je Trazimah počel naslednjega dne. Najbrž se je po svoji navadi še vedno obnašal kot nadutež, čeprav je bil racionalno trdno prepričan, da je njegovo vedenje nepravično.<sup>11</sup>

Projekt liberalne družbe, sposobne izpolniti svoje obljube, potrebuje moralno govorico, ki bo podpirala in hranila državljansko krepost; ki bo ohranjala in izražala občutek ogorčenja proti diskriminaciji in predpravicam. Vendar vse to zahteva običajno govorico, ne filozofske. V tem pogledu lahko priskoči na pomoč republikanska tradicija. Navsezadnje je republikanska tradicija vedno visoko cenila retoriko, umetnost prepričevanja: prepričevanja v realnem življenju, ne v idealnem svetu filozofov. Kar ne pomeni, da bi morali politični filozofi zapustiti univerzitetne predavalnice in postati politični agitatorji. Pomeni, skromneje, da politični filozofi, namesto da se pomujajo pri idealnih argumentih, lahko pripomorejo h graditvi resničnega liberalnega občestva, če ustvarjajo dokaze, ki jih je mogoče uporabiti v javnih razpravah.

Načrt pravične družbe potrebuje politično filozofijo, ki se razgleduje po realnem občestvu, po posameznikih v njihovi konkretni zgodovinski razsežnosti, z njihovimi strastmi in njihovimi spomini. Zgodovinska in empirična spoznanja potrebuje

bolj kot filozofija, ki govori o racionalnih akterjih brez strasti in spomina, akterjih, ki govorijo idealne govorice in občujejo prek števil in diagramov. Filozofija tega tipa je primerna za fantasticiranje o občestvih angelov, kar utegne biti tudi zabavno, vendar menim, da je problem zgraditve pravičnejšega občestva preveč žgoč, da bi se ustavljali pri abstraktnih filozofskih raziskovanjih. Za sanjarjenja o občestvu angelov ni časa. Najboljši način, s katerim lahko pripomoremo k uresničitvi pravičnega občestva, je, da interpretiramo in naše soobčane spomnimo na temeljne vrednote naše skupnosti, da zavzemamo stališča do konkretnih vprašanj, naznanjamo, se upiramo.

Najbolj pereča naloga političnega filozofa ni opogumljanje občutkov večvrednosti ali prepričanja, da je naše občestvo enkratno in neponovljivo, bolj mora svoje sodržavljane učiti težavne umetnosti, kako prisluhni govoricam tistih, ki živijo v drugačnih občestvih, govoricam prejšnjih generacij in kako jih razumeti. Naučiti se moramo dojeti tiste, ki so drugačni in oddaljeni od nas v času in prostoru. Težavna umetnost interpretiranja drugačnih in oddaljenih govoric obogati človeškost, ki je v nas, ker nam omogoči stik z drugimi generacijami in drugimi kulturami prek pregrad prostora, časa in predvsem prek pregrad predsodka. Ko se naprezamo, da bi razumeli pomen besedil iz preteklosti, bolj kot avtorju besedila delamo uslugo sebi, kar so odlično vedeli naši humanisti. Ni treba izumljati teorij, zadostuje interpretirati in pripovedovati.

Če resnično hočemo, da bi naše občestvo bilo občestvo vseh, se moramo biti sposobni ločiti od naših skupinskih interesov, socialnih in družinskih. V različnih okoliščinah bo ločitev lahko bolj ali manj popolna.

Če smo poklicani, da opravimo svojo državljansko dolžnost v ljudski poroti, se moramo nujno povsem ločiti od svojih interesov, od svojih družbenih, verskih, političnih vezi. Če sedimo v zakonodajnem telesu, zahteva po popolni ločitvi od njih ni potrebna. Treba je le iskati pravično ravnotežje med interesi naše skupine ali razreda ali cerkve in obćim interesom.

Poslednji razlog zavzemanja za graditev pravičnega občestva je, da je v nepravilnem in korumpiranem občestvu življenje vsakogar od nas nujno osiromašeno. Argumentov, ki dokazujejo, da je racionalneje živeti v občestvu, v katerem kraljuje pravo, kot v korumpiranem občestvu, ni težko razviti. Vendar zadostuje veliko manj. Naše zavzemanje lahko temelji preprosto na ljubezni do svobode. Resnična državljanska filozofija mora torej vzgajati za spoštovanje vrednot svobode in učiti upirati se prevzetnim.

Dobro urejeno občestvo je politična vrednota za vse, vendar je to še posebej za šibke in za tiste s slabšim izhodiščnim položajem; še zdaj je najboljši odgovor na socialne in politične probleme našega časa. Ni treba izumljati novih občestev.

Zadostuje, da vstop v občestva dopustimo tistim, ki so bili do danes iz njih izključeni, in če v vseh pomenih priznamo tiste, ki smo jih do zdaj samo tolerirali.

Niti pravično občestvo ne more obljubiti sreče. Vendar lahko in mora zagotoviti vse tiste temeljne dobrine, ki so nujne za njeno iskanje. Nato jo lahko vsak išče v smeri, v kateri jo hoče. Če so temeljne dobrine – prihodek, državljske in politične pravice, zdravstveno varstvo, vzgoja – dostopne samo nekaterim, občestvo preneha biti republika.

Za konec, moje stališče do *liberals* in do *communitarians* je mogoče opisati takole: medtem ko se s prvimi strinjam o cilju in se z njimi razhajam glede sredstev, se z drugimi ne strinjam niti o ciljih niti o sredstvih. Mislim, da občestvo, ki nam ga predlagajo komunitarci, ni privlačen politični ideal, medtem ko je liberalno občestvo še vedno ideal, za katerega se je vredno potegovati. To nikakor ni zlahka dosegljiv cilj. Tudi v demokratičnih družbah, ne le v totalitarnih, je treba še veliko storiti za uresničitev resnično liberalnega občestva, ali bolje, resničnega občestva vseh. Najnevarnejši sovražniki so podkupljivost, klientelizem, prednosti, ki notranje najedajo demokratične institucije, in organizirano nasilje, ki proti vladavini zakona uveljavlja vladavino prevzetnih. Verjeti, da se naše demokracije ne morejo izroditi do te mere, da bi postale zasebna lastnina skupin ali družin, je pobožna iluzija. Temeljna naloga resne politične filozofije je opogumljati državljsko zavzetost za graditev občestva, v katerem lahko vsakdo živi življenje, ki je varno pred različnimi zatiranjmi. Ne moremo si dovoliti razkošja, da bi se odpovedali politiki, toda politika, ki jo potrebujemo za graditev boljšega občestva, je politika kot državljska filozofija.

*Prevedel Igor Pribac*



# John Stuart Mill





## O razširitvi volilne pravice

Predstavniška demokracija, kot smo jo pravkar opisali, predstavniška za vse in ne samo za večino – v kateri bi se interesi, mnenja, ocene izobražencev, čeprav v manjšini, kljub temu slišali, oni pa bi imeli z vrednostjo značaja in močjo argumenta možnost doseči vpliv, ki ne bi pripadal njihovi številčni moči – taka demokracija, ki je edina enakopravna, edina nepristranska, edina vladavina vseh nad vsemi, edina prava vrsta demokracije – bi bila brez najhujših slabosti napačno imenovanih demokracij, ki prevladujejo danes in iz katerih izključno je izpeljana sodobna ideja demokracije. A celo v tej demokraciji bi bila absolutna oblast, če se odločijo zanjo, v rokah številčne večine; in le-ta bi bila sestavljena izključno iz enega samega razreda, enakega v predsodkih, nagnjenjih in splošnih načinih razmišljanja, torej če ne rečem nič več, iz ne najbolj visoko kultiviranega razreda. Ustava bi bila zato še vedno podvržena značilnim slabostim razredne vladavine: zagotovo v veliko manjši meri kot ekskluzivna vladavina razreda, ki si danes neupravičeno lasti ime demokracija; pa vendar pod neučinkovitim nadzorom, z izjemo tistega, kar se da najti v zdravem razumu, zmernosti in popuščanju samega razreda. Če je ta opis pravilen, potem ni filozofija ustavne ureditve nič več kot vzvišeno izgubljanje časa. Vse zaupanje v ustave temelji na jamstvu, ki naj bi ga zagotavljale, da depozitarji oblasti le-te ne samo ne bodo, ampak ne bodo mogli zlorabiti. Demokracija ni najboljša oblika vladavine, dokler ta

njena šibka stran ni odpravljena; dokler ni tako organizirana, da ne more noben razred, niti najštevilčnejši, zvesti vse, razen sebe, na politično nepomembnost, ne voditi zakonodaje in administracije glede na svoj izključni razredni interes. Problem je, kako najti sredstva za preprečitev te zlorabe, ne da bi žrtvovali značilne prednosti ljudske vladavine.

Pri omejevanju volilne pravice, ki vsebuje obvezno izključitev nekega dela državljanov iz glasu v predstavnstvu, ta dvojni pogoj ni izpolnjen. Med najpomembnejšimi dobrinami svobodne vladavine je vzgoja razuma in srca, ki zajame najnižje plasti prebivalstva, ko so poklicani k sodelovanju v dejanjih, ki neposredno vplivajo na pomembne interese njihove dežele. Pri tem vprašanju sem se že tako dolgo zadrževal, da se k njemu vračam samo zato, ker je videti, da je zelo malo tistih, ki pripisujejo tem učinkom javnih institucij vso upravičeno pomembnost. Ljudem se zdi čudno pričakovati tako veliko od nečesa, kar se zdi tako neznatna stvar – spoznati v izvajanju politične volilne pravice fizičnih delavcev močan instrument njihovega duhovnega napredka. In četudi je temeljita duhovna povzdiga človeških množic samo vizija, je to vendarle pot, po kateri mora priti. Če kdo misli, da je ta pot ne bo prinesla, kličem za pričo celotno vsebino velikega dela M. de Tocquevilla; in posebej njegov opis Američanov. Skoraj vsi popotniki so presenečeni nad dejstvom, da je vsak Američan v nekem smislu tako patriot kot tudi oseba kultiviranega razuma; in M. de Tocqueville nam je pokazal, kako močna je zveza med temi lastnostmi in ameriškimi demokratičnimi institucijami. Nikjer drugje niso do zdaj našli tako široke razprostranjenosti idej, okusov in čustvovanj izobraženih ljudi, celo verjeli niso, da jo je mogoče doseči.<sup>1</sup> Vendar to ni nič v primerjavi s tistim, kar iščemo v vladavini, prav tako demokratični in neizključujoči, a bolje organizirani v drugih pomembnih točkah. Politično življenje je v Ameriki resnično najboljša šola, a vendarle šola, iz katere so najboljši učitelji izklju-

---

<sup>1</sup> 'Izveček iz Poročila angleškega poverjenika na razstavi v New Yorku', ki ga navajam po *Principles of Social Science* g. Careya, vsebuje presenetljiv dokaz za vsaj del trditve v tekstu:

'Imamo nekaj velikih inženirjev in mehanikov in veliko bistrh delavcev; za Američane pa se zdi verjetno, da bodo vsi postali taki ljudje. Že zdaj na rekah mrgoli parnikov; njihove doline so nabite s tovarnami; njihova mesta, prekašajoč vsa tista v evropskih državah, razen v Belgiji, Angliji in na Nizozemskem, so domovanja vseh tistih veščin, ki danes odlikujejo mestno prebivalstvo; in komajda je v Evropi kakšna umetnost, ki je ne gojijo v Ameriki z enako ali celo večjo spretnostjo kot v Evropi, čeprav so jo tu stoletja razvijali in izpopolnjevali. Cela dežela Franklinov, Stephensonov in Wattov na vidiku je nekaj čudovitega za razmislek drugih držav. V nasprotju s togostjo in nevednostjo večine evropskih ljudstev, ne glede na superiornost nekaj visoko izobraženih in nadarjenih oseb, je velika inteligentnost celotnega prebivalstva Amerike dejstvo, vredno javne pozornosti.'

čeni; vodilni izobraženci dežele so iz predstavnštva na državni ravni, in na sploh iz javnih funkcij, prav tako učinkovito izključeni, kot če bi jih uradno prepovedali. K Demosu, ki je v Ameriki vir moči, se obračajo vsi sebični stremuhi v deželi, tako kot se v despotskih deželah obračajo k monarhu: ljudstvo, tako kot despota, prepričata prilizovanje in klečeplazenje, slabi učinki oblasti pa popolnoma nič ne zaostajajo za njenimi naprednimi in plemenitimi težnjami. Če pa demokratične institucije, v primerjavi z ustreznimi razredi v Angliji in drugod, kljub temu proizvedejo tako pomembno superiornost v duhovnem razvoju ameriškega najnižjega razreda, kaj bi šele bilo, če bi lahko ohranili dobro stran učinkov brez slabe? In to bi bilo v določenem obsegu mogoče narediti; seveda ne z izključitvijo dela ljudstva, ki ima manjše intelektualne spodbude ali pa so drugačne vrste, iz tako neprecenljive seznanitve z velikimi, oddaljenimi in zapletenimi interesi, kot jo zahteva pozornost, s katero se morajo posvetiti političnim zadevam. Politična razprava je tista, ki uči fizičnega delavca, čigar zaposlitev je rutina, način življenja pa daleč od soočenja z raznolikostjo vtisov, okoliščin ali idej, da imajo oddaljeni razlogi in dogodki zelo velik vpliv tudi na njegove osebne interese; in iz politične razprave in skupne politične akcije se lahko nekdo, čigar dnevni opravki zožijo njegove interese na majhen krog okoli njega, nauči čutiti skupaj s svojimi sodržavljanji in postane zavestno član velike skupnosti. Vendar potekajo politične razprave nad glavami tistih, ki nimajo nobenih glasov in si ne prizadevajo, da bi jih dobili. Njihov položaj je v primerjavi z volilci tak, kot je položaj občinstva v sodni dvorani v primerjavi s poroto. Ni *njihova* pravica glasovanja tista, ki je potrebna, ni njihovo mnenje tisto, na katerega se želi vplivati; pritožbe so vložene in ugovori naslovljeni drugim, ne njim; nič ni odvisno od odločitve, ki bi jo morda sprejeli, in prav nobene potrebe ni in zelo malo spodbude, da bi sploh jo. Vsak, ki bi v sicer ljudski vladavini ne imel glasu in tudi nobene možnosti, da bi ga dobil, bi bil ali stalno nezadovoljen ali pa bi čutil kot nekdo, ki ga splošna vprašanja družbe ne zadevajo; za katerega jih rešujejo drugi; ki 'nima nobenega opravka z zakoni, razen da jih uboga', ne z javnimi interesi in zadevami, razen da jih gleda. Kaj bi vedel in za kaj bi skrbel v takem položaju, lahko deloma izmerimo s tistim, kar ve in za kar skrbi povprečna ženska iz srednjega razreda v primerjavi s svojim možem in brati.

Neodvisno od vseh teh navedb je osebna krivica, če se komurkoli vzame, razen v primeru preprečitve večjega zla, običajna pravica dajanja glasu pri urejanju zadev, ki ga zanimajo prav tako kot druge ljudi. Če je prisiljen plačati, če ga lahko prisilijo, da se bori, če od njega zahtevajo, da uboga, bi moral imeti zakonsko pravico do odgovora za kaj; za to, da ga vprašajo za

privolitev, in za to, da štejejo njegovo mnenje, kolikor je vredno, čeprav nič več, kot je vredno. V zreli in civilizirani državi ne bi smelo biti brezpravnih in ne izključenih oseb, razen po njihovi lastni krivdi. Vsak je ponižan, naj se tega zaveda ali ne, če si drugi ljudje, ne da bi ga vprašali, vzamejo neomejeno moč odločanja o njegovi usodi. A celo v veliko naprednejši državi, kot jo je človeški um kdaj dosegel, ni normalno, da morajo biti tisti, ki so odstranjeni, deležni enako pravične igre kot tisti, ki imajo glas. Vladarji in vladajoči razredi morajo nujno upoštevati interese in želje tistih z volilno pravico; upoštevanje tistih, ki so izključeni, pa je le njihova izbira, ali jih bodo ali ne; in četudi odkrito naklonjeni, so v glavnem prezasedeni s stvarmi, ki se jim *morajo* posvečati, da bi imeli veliko časa za razmislek o nečem, kar lahko nekaznovano prezirajo. Zato ne more biti zares zadovoljiva nobena ureditev volilne pravice, v kateri sta katerakoli oseba ali razred iz nje za stalno izključena; v kateri volilna pravica ni dana vsem polnoletnim osebam, ki jo želijo pridobiti.

Obstajajo seveda nekatere izključitve, potrebne iz razlogov, ki niso v nasprotju z navedenimi načeli in ki se jih je treba, saj so same po sebi slabe, znebiti skupaj z ukinitvijo okoliščin, ki jih zahtevajo. Zame je popolnoma nesprejemljivo, da pri volitvah sodeluje oseba, ki ne zna brati, pisati, in če dodam, opraviti osnovnih aritmetičnih operacij. Pravičnost zahteva, četudi volilna pravica ni od tega odvisna, da so sredstva za pridobitev osnovnih znanj dosegljiva vsakomur, ali brezplačno ali po ceni, ne višji od tiste, ki si jo lahko privoščijo najrevnejši, ki se sami preživljajo. Če bi bilo resnično tako, bi ljudje ne razmišljali, da bi dali volilno pravico človeku, ki ne zna brati, nič bolj, kot da bi jo dali otroku, ki ne zna govoriti; in tisti, ki bi ga izključil, ne bi bila družba, ampak njegova lastna lenoba. Če družba ne izpolnjuje svojih obveznosti, tako da ne omogoči dostopa do te količine izobrazbe vsem, nastopi v tem primeru težava, a to je težava, ki jo moramo sprejeti. Če družba odlaga izvršitev dveh pomembnih obveznosti, mora biti najprej opravljena pomembnejša in bolj temeljna: splošno izobraževanje mora biti pred splošno volilno pravico. Samo tisti, ki jim je *a priori* pojmovanje omračilo zdrav razum, bodo zahtevali, naj se oblast nad drugimi, nad celo skupnostjo podeli ljudem, ki nimajo niti najosnovnejših in najbolj bistvenih znanj, da bi lahko skrbeli zase; da bi lahko razumno zagovarjali svoje interese in interese tistih, s katerimi so najtesneje povezani. Brez dvoma se lahko ta argument razvija še dalje, da dokaže še več. Bilo bi seveda zaželeno, da bi bile za volilno pravico, poleg branja, pisanja in aritmetike, potrebne še druge stvari; da bi se od vseh volilcev zahtevalo nekaj znanja o sestavi zemlje, njenih naravnih in političnih delitvah, prvinah splošne zgodovine ter prvinah zgodovine in zemljepisa njihove lastne dežele. Vendar tovrstno znanje, kakorkoli je nepogrešljivo

za razumno uporabo volilne pravice, ni dosegljivo vsem ljudem ne v tej deželi in verjetno tudi ne v drugih, razen v Združenih državah Amerike; prav tako ne obstaja zanesljiva metoda, s katero bi preverili, ali so to znanje osvojili ali ne. V sedanjih razmerah bi poskus vodil k pristranskosti, lažnemu dokazovanju in vsem mogočim goljufijam. Bolje je, da se volilna pravica da brez razlik ali celo vzame brez razlik, kot pa da se jo nekemu da in drugemu vzame po mili volji javnega uradnika. Kar zadeva branje, pisanje in aritmetiko, ni seveda nobenih težav. Od vsakega, ki se pojavi v prijavi pisarni, bi preprosto zahtevali, da v prisotnosti uradnika prepíše stavek iz angleške knjige in sešteje trimestno število; in zagotoviti, ob trdnih pravilih in popolni javnosti, pošteno oceno tako enostavnega preizkusa. Ta pogoj bi torej moral v vseh primerih spremljati splošno volilno pravico; in v nekaj letih ne bi bil zaradi njega nihče več izključen, razen tistih, ki jih ta pravica tako malo zanima, da tudi njihovi glasovi, če bi jih dali, ne bi bili pokazatelj nobenega resnega političnega stališča.

Prav tako je pomembno, da skupščino, ki odloča o državnih ali lokalnih davkih, izvolijo izključno tisti, ki k naloženim davkom kaj prispevajo. Tisti, ki davkov ne plačujejo, glasujejo pa o denarju drugih ljudi, imajo vse razloge za razsipnost in nobenega za varčnost. Če gre za denarne zadeve, je vsaka njihova pravica glasovanja kršitev temeljnega načela svobodne vladavine; ločitev moči nadzora od interesa za njeno koristno uporabo. Omogoča jim, da dajejo roke v žepu drugih ljudi za vsak namen, za katerega se jim zdi primerno, da ga imenujejo javni; kar je, kot je znano, v nekaj velikih mestih Združenih držav povzročilo neprimerno velik obseg lokalnih davkov, ki ga v celoti plačujejo bogatejši razredi. Da mora biti predstavništvo skladno z obdavčenjem, ne pa biti ožje ali širše, je v skladu s pojmovanji britanskih institucij. A da bi, kot dodaten pogoj predstavništva, to uskladili s splošnostjo, je bistveno, kot je za mnogo drugih zelenih koristi, da obdavčenje v vidni obliki zajame najrevnejši razred. V tej deželi, in večini drugih, verjetno ni delavske družine, ki s kupovanjem čaja, kave, sladkorja, da ne omenjam narkotikov ali poživil, ne bi prispevala k posrednemu obdavčenju. Vendar se ta način plačevanja deleža javne porabe komaj čuti: plačnik, razen izobrazena in razmišljajoča oseba, svojega interesa ne enači z nizkim obsegom javne porabe tako dolgo, dokler ne zahtevajo denarja za podporo neposredno od njega; pa tudi če predpostavimo, da bi ga enačil, bi brez dvoma poskrbel, kakorkoli razsipno porabo bi s svojim glasom pomagal naložiti vladi, da ne bi bila plačana z dodatnim obdavčenjem izdelkov, ki jih sam kupuje. Bilo bi bolje, da bi se z neposrednim davkom, v enostavni obliki glavarine, obdavčila vsaka odrasla oseba v skupnosti; ali da bi bila vsaka taka oseba priznana za volilca, ki si dovoli biti uvrščen

*extra ordinem* k plačanim davkom; ali da bi od vsakega vpisanega volilca zahtevali majhno letno plačilo, odvisno od višine splošne porabe v deželi; tako bi vsak čutil, da je denar, ki ga je pomagal izglasovati, deloma njegov, in bi se trudil obdržati njegovo vsoto nizko.

Kakorkoli že, osnovna načela zahtevajo, da pomeni prejemanje občinske pomoči brezpogojno izključitev iz volilne pravice. Tisti, ki si s svojim delom ne more zagotoviti lastnega preživljanja, tudi ne more zahtevati pravice, da si pomaga z denarjem drugih. S tem, da je postalo njegovo preživljanje odvisno od drugih članov skupnosti, je ukinil svojo upravičenost do enakih pravic z njimi v drugih pogledih. Tisti, ki jim je dolžan ohranitev svojega življenja, lahko upravičeno zahtevajo izključno upravljanje skupnih zadev, h katerim zdaj nič ne prispeva ali vsaj manj, kot vzame. Kot pogoj volilne pravice je treba določiti obdobje, recimo da prosilčevega imena ni v občinskih knjigah prejemnikov pomoči pet let pred volilnim vpisom. Oseba, ki je neoverjeno bankrotirala ali je morala uporabiti Insolvent Act, izgubi volilno pravico, dokler ne poravna svojih dolgov ali vsaj dokaže, da trenutno in že dalj časa ni odvisna od miloščine. Neplačevanje davkov, če je tako dolgotrajno, da zanj ne more biti vzrok malomarnost, pomeni izključitev, dokler traja. Te izključitve po svoji naravi niso stalne. Zadevajo samo take pogoje, ki so jih vsi sposobni ali naj bi jih bili sposobni izpolniti, če se odločijo. Volilno pravico puščajo dosegljivo vsem, ki živijo v normalnih človeških razmerah: in če se ji mora kdo odreči, je to ali zato, ker ga ne zanima dovolj, da bi zanj naredil, kar se je že obvezal, ali pa je v splošnem stanju potrtosti in bede, v katerem tega neznatnega varovala, nujnega zaradi varnosti drugih, ne bi niti občutil; ko pa bi se iz njega izkopal, bi ta znak manjvrednosti izginil z drugimi.

V daljšem času torej lahko pričakujemo (če predpostavimo, da ne bo nobenih omejitev razen tistih, ki smo jih pravkar obravnavali), da bodo vsi, razen (upajmo) hitro izginjajočega razreda prejemnikov občinske pomoči, imeli volilno pravico in bo torej, s tem majhnim zadržkom, volilna pravica splošna. Tako obsežna razširitev je, kot smo videli, absolutno nujna za liberalno in plemenito koncepcijo dobre vladavine. Vendar bi bila v današnjih razmerah velikanska večina volilcev v skoraj vseh državah, in še posebej v tej, fizičnih delavcev; in dvojna nevarnost, torej prenizka stopnja političnega znanja in razredna zakonodaja, bi bila še vedno zelo huda. Videli bomo, ali obstajajo sredstva, s katerimi bi te slabosti odpravili.

Možno jih je odpraviti, če to ljudje zares hočejo; ne s kakšnim umetnim izumom, ampak z uvedbo naravnega reda človeškega življenja, ki se ponuja vsakemu v stvareh, pri katerih nima nobenega interesa ali tradicionalnega mnenja proti. V vseh člo-



veških zadevah, ki kako osebo, pa ne v določenem skrbništvu, neposredno zadevajo, lahko upravičeno zahteva svoj glas, in če ga ne uporablja v nasprotju z varnostjo vseh, ne more biti pravično izključena. Vendar kljub temu, da mora imeti vsak svoj glas – je to, da naj bi vsak imel enak glas, popolnoma drugačna postavka. Če se dve osebi, ki imata skupen interes pri kakem poslu, razlikujeta v stališčih, ali pravičnost zahteva, da se obe stališči vrednotita popolnoma enako? Če sta osebi enako krepostni, a je ena superiorna v znanju in inteligentnosti – ali če sta enako inteligentni, pa ena drugo prekaša v kreposti – je stališče, presoja moralnejše in inteligentnejše osebe več vredna od stališča, presoje inferiorne osebe: če državne institucije dejansko trdijo, da sta enako vredni, trdijo, kar ni res. Eden med njima, modrejši ali boljši, ima pravico do večje vrednosti: težava je, kako ugotoviti, kateri je to; kar je nemogoče med posamezniki, se da opraviiti, če vzamete ljudi v telesih in številkah, z določeno natančnostjo. Ta doktrina ne bi imela nobenega smisla v primeru, ki bi ga upravičeno obravnavali kot posameznikovo in zasebno pravico. V primeru, ki zadeva samo eno od oseb, ima le-ta pravico slediti svojemu stališču, ne glede na to, koliko je lahko drugi pametnejši od njega. A govorimo o stvareh, ki zadevajo oba enako; kjer mora, če manj pameten ne prepusti svojega deleža stvari vodstvu pametnejšega, pametnejši prepustiti svojega manj pametnemu. Kateri od načinov premaganja težav je najbolj koristen za oba in najbolj ugoden za splošno ureditev stvari? Če vzamemo, da je odstopanje prednosti kateregakoli od njiju nepravilno, katera nepravilnost je največja: da mora boljša presoja dati prednost slabši ali slabša boljši?

Državne zadeve so prav taki skupni posli, s to razliko, da ni nikoli treba nikogar prositi za popolno žrtvovanje njegovega stališča. Vedno se lahko računa in na nek način šteje, da je dana volilnim glasovom tistih, čigar stališča so upravičena do večje vrednosti, višja postavka. V taki ureditvi ni ničesar nujno sovražnega do tistih, ki jim je pripisana nižja stopnja vpliva. Popolna izključitev glasu pri splošnih zadevah je ena stvar; prepustitev glasu drugim, vplivnejšim in bolj sposobnim urejanja skupnih interesov, pa druga. Obe stvari nista samo različni, sta tudi inkomenzurabilni. Vsakdo ima pravico biti užaljen, če ga naredijo za ničeta in označijo za takega, ki nič ne šteje. Samo bedak, in to bedak čudnih potez, pa bo užaljen ob ugotovitvi, da obstajajo drugi, katerih mnenja in celo želje imajo pravico do večjega upoštevanja kot njegove. Da ne bi imel nobenega glasu pri tistem, kar so deloma njegove zadeve, je stvar, v katero ne bi nihče rad privolil; ko pa je nekaj, kar je deloma njegova zadeva, tudi zadeva drugih, in vidi, da razumejo problem bolje od njega, da bo njihovo mnenje štel več od nje-

govega, se pomiri s svojimi pričakovanji in tekom stvari, v katere je v vseh drugih življenjskih zadevah navajen privoliti. Potrebno je samo, da je ta večji vpliv dodeljen na njemu sprejemljiv način, iz katerega lahko razbere pravičnost.

Takoj moram povedati, da je zame docela nedopustno, razen kot začasno zlo, da se večji vpliv pridobi s posestjo. Ne zanimam, da je posest neka vrsta testa; izobraženost je v večini držav, čeprav nikakor ne v sorazmerju z bogataši, v glavnem višja pri bogatejšem delu družbe kot pri revnejšem. Vendar je tako merilo pomanjkljivo; naključja imajo toliko več zaslug za to, da ljudje uspejo v življenju, kot pa sposobnosti; in vsakomur je tako nemogoče, naj si pridobi še tako veliko izobrazbe, zagotoviti ustrezno izboljšanje položaja, da je taka osnova volilnih privilegijev vedno, in bo ostala, nadvse zoprna. Povezanost pluralnosti glasov s kakršnikoli gmotnim merilom ne bi bila samo sama po sebi sporna, ampak bi zagotovo diskreditirala načelo, njegovo stalno zagovarjanje pa naredila nepraktično. Demokracija, vsaj v tej deželi, trenutno ni nezaupljiva do osebne superiornosti, ampak naravno in zelo upravičeno do tiste, ki temelji zgolj na gmotnih razlogih. Edina stvar, ki lahko upraviči, da šteje mnenje ene osebe več kot mnenje druge, je osebna duhovna superiornost; in kar potrebujemo, je nekaj približnih sredstev, da le-to določimo. Če obstaja taka stvar, kot je pravo javno izobraževanje ali zaupanja vreden sistem splošnega preverjanja, lahko izobrazbo testiramo neposredno. Ker tega ni, je lahko test narava posameznikovega poklica. Delodajalec je povprečno bolj inteligenčen od delavca; ker mora delati z glavo in ne samo z rokami. Delovodja je večinoma bolj inteligenčen od navadnega delavca in kvalificirani delavec od nekvalificiranega. Bankir, veletrgovec ali tovarnar je verjetno bolj inteligenčen od trgovca, saj mora voditi večje in bolj zapletene posle. V vseh teh primerih posameznikove usposobljenosti ne dokazuje samo njegova superiorna funkcija, ampak njeno uspešno opravljanje; zaradi tega, pa tudi zato, da se ljudem prepreči navidezno sprejemanje služb samo zaradi volitev, bi bilo primerno zahtevati, da se služba opravlja daljši čas (recimo tri leta). Odvisno od tega pogoja, bi bila vsaki osebi, ki opravlja katero od teh superiornih funkcij, dovoljena dva glasova ali več. Svobodni poklici, če se jih opravlja zares in ne samo navidezno, zahtevajo seveda še višjo stopnjo izobrazbe; in kjerkoli se zadosten preizkus ali izpolnjevanje resnih izobrazbenih pogojev zahtevajo pred vstopom v poklic, bi lahko tistim, ki ga opravljajo, pluralnost glasov priznali takoj. Enako pravilo lahko velja za diplomante univerze; in celo za tiste, ki prinesejo ustrezno potrdilo, da so opravili študij, ki ga zahteva vsaka šola, na kateri se poučujejo višje stopnje znanja, s pogojem, da je učenje resno in ne zgolj pretveza. 'Lokalni' izpit ali izpit 'srednjega razreda' za diplomu

Associate, ki sta ga tako bučno in patriotsko uvedli univerzi v Oxfordu in Cambridgeu, ter njemu podobni, ki jih lahko uvedejo druge tekmujoče institucije (če so dovolj odprte za vse), nudijo osnovo za to, da se lahko pluralnost glasov zelo koristno podeli vsem, ki opravijo izpit. Vsi ti predlogi so stvar široke in podrobne razprave ter ugovorov, ki jih ni koristno preprečevati. Ni še čas, da bi takim načrtom dajali praktično obliko, prav tako pa tudi ne želim biti omejen z določenimi predlogi, ki sem jih dal. Zame je očitno, da je resnični ideal predstavniške vladavine v tej smeri; in da je trud zanj, z najboljšimi praktičnimi izumi, ki jih je možno najti, pot resničnega političnega napredka.

Če vprašate, kako dolgo se velja držati načel ali koliko glasov velja podeliti posamezniku na osnovi superiornih sposobnosti, bom odgovoril, da to ni tako zelo bistveno, če se razlike in razvrščanja ne delajo samovoljno, ampak tako, da jih lahko razume in sprejme splošno mnenje in razumevanje. Absoluten pogoj pa je, ne prestopiti meje, določene s temeljnim načelom, zapisanim v prejšnjem poglavju, kot prvim pogojem v ustavi predstavniškega sistema. Pluralnost glasov ne sme biti v nobenem primeru izpeljana tako daleč, da bi zaradi nje privilegirani oziroma razred (če sploh), ki mu v večini pripadajo, na ta način prevladal vse druge v skupnosti. Razlika v korist izobrazbe, pravilna sama po sebi, se še naprej močno priporoča zaradi varovanja izobraženih pred razredno zakonodajo neizobraženih; seveda pa jim ne sme omogočiti, da bi izvajali razredno zakonodajo v svojo korist. Naj dodam, da imam za absolutno nujni del pluralne sheme njeno odprtost za najrevnejšega posameznika v skupnosti, da zahteva privilegij, če lahko dokaže, da je kljub vsem težavam in oviram, kar zadeva inteligentnost, do njega upravičen. Morali bi biti brezplačni izpiti, kjer bi vsak, ki bi se pojavil, lahko dokazal, da je zadostno osvojil standard znanja in sposobnosti, s tem pa bi mu bila priznana pluralnost glasov. Privilegij, ki ga lahko doseže vsak, če dokaže, da izpolnjuje pogoje, od katerih je teoretično in načelno odvisen, za občutek pravičnosti ne bi bil nujno odbijajoč: zagotovo pa bi bilo tako, če, medtem ko temelji na splošnih, ne vedno zanesljivih predpostavkah, zanj ne bi bil potreben neposreden dokaz.

Pluralno glasovanje, čeprav uporabljeno na župnijskih volitvah in volitvah nadzornikov zakonov za revne, je tako nenavadno za volitve v parlament, da ni verjetno, da bi ga kmalu ali rade volje sprejeli: ker pa bo zagotovo prišel čas, ko bo edina izbira med tem in enako splošno volilno pravico, je za tistega, ki mu druga ni všeč, zadnji čas, da se pomiri s prvim. V vmesnem času, čeprav se namig morda trenutno ne zdi praktičen, bi služila označenju vsega, kar je najboljše v načelu, in nam omogočila, da bi presodili primernost vseh posrednih sredstev, ali obsto-

ječih ali na novo prevzetih, ki bi isti cilj zasledovala na manj popoln način. Oseba ima lahko dvojni glas na drug način, ne da daje oba glasova v isti volilni kampanji; lahko ima glas v vsakem od dveh različnih volilnih okrožij; in čeprav pripada trenutno ta izjemni privilegij bolj superiornosti materialnih sredstev kot razumu, ga, tam kjer obstaja, ne bi odpravil, kajti dokler ni sprejet zanesljivejši test izobrazbe, bi bilo nespametno odpraviti celo tako nepopolnega, kot ga določajo gmotne razmere. Najti bi morali načine za nadaljnjo razširitev privilegija, ki bi bil na bolj neposreden način povezan z višjo izobrazbo. V prihodnjem Reform Billu, ki bo zelo zmanjšal gmotne pogoje volilne pravice, bi bilo morda pametno vsem diplomantom univerze, vsem osebam, ki so uspešno zaključile gimnazijo, vsem članom svobodnih poklicev, in morda še komu, dovoliti, da se vpišejo posebej pod temi pogoji in da dajo svoje glasove kot take volilnemu okrožju, ki ga izberejo za vpis: pri čemer pa obdržijo svoje glasove kot navadni državljani v krajih, kjer živijo.

Dokler ne bomo domislili in v javnosti sprejeli kakršnegakoli načina pluralnega glasovanja, ki bi priznal izobrazbi kot taki ustrezno večji vpliv, da bi zadoščala kot protiutež številčnosti najmanj izobraženih razredov, do tedaj, menim, prednosti popolnoma splošne volilne pravice ne bomo mogli pridobiti, ne da bi te prinesle s seboj možnost več kot enakovrednega zla. Zares je možno (in to je morda eden od prehodov, skozi katerega bomo v svojem napredovanju do zares dobrega predstavniškega sistema morali iti), da bi bile omejitve volilne pravice popolnoma izenačene v določenih volilnih okrožjih, katerih poslance bi potemtakem izvolili v glavnem fizični delavci; s tem, da bi se obstoječa volilna omejitev ohranjala drugje, vsaki njeni spremembi pa bi sledilo tako razvrščanje volilnih okrožij, da bi delavskemu razredu preprečilo večji vpliv v parlamentu. S takim kompromisom bi se nepravilnosti v predstavnstvu ne samo krepile, ampak tudi množile: vendar to ni odločilen ugovor; kajti če se dežela ne odloči, da bo prave cilje dosegla z regularnim sistemom, ki bo vodil naravnost do njih, mora biti zadovoljna z neregularnim nadomestilom, veliko bolj zaželenim, kot je sistem brez nepravilnosti, a pravilno prilagojen napačnim ciljem, ali v katerem so bili nekateri cilji, prav tako nujni kot drugi, izpuščeni. Veliko resnejši ugovor trdi, da taka ureditev ni v skladu z vzajemnostjo lokalnih volilnih okrožij, ki jih zahteva načrt g. Hareja; torej bi v taki ureditvi vsak volilec ostal zaprt znotraj enega ali več volilnih okrožij, kjer je vpisano njegovo ime, in v primeru, da za svojega predstavnika ne bi hotel nobenega od kandidatov teh okrožij, svojega predstavnika sploh ne bi imel.

Tako veliko pozornost posvečam emancipaciji tistih, ki že imajo volilno pravico, a so njihovi glasovi brezsmiselni, ker so vedno preglasovani; tako veliko pričakujem od naravne moči resnice in razuma, če so le zagotovljeni poslušalci in sposobni

zagovorniki – da ne bom obupan celo nad uvedbo enake in splošne volilne pravice, če bo uresničena po načelu g. Hareja, to je s sorazmernim predstavnštvom vseh manjšin. A četudi bi bilo največje upanje glede tega vprašanja izpolnjeno, bi še vedno zagovarjal načelo pluralnega glasovanja. Pluralnosti ne predlagam kot nečesa samo po sebi nezaželenega, kar lahko, tako kot izključitev dela skupnosti iz volilne pravice, začasno dopustimo, da preprečimo večje zlo. Na enako glasovanje ne gledam kot na nekaj, kar je samo po sebi dobro, kar lahko uporabimo proti težavam. Nanj gledam kot na le deloma dobro; manj sporno kot neenakost privilegijev, temelječih na nepomembnih ali naključnih merilih, a v načelu napačno, ker uporablja napačno pravilo in slabo vpliva na volilčevo presojo. Nekoristno je in boleče, da ustava prizna neznanju pravico do tako velike politične moči kot znanju. Državne institucije bi morale državljanu prikazati vse stvari, za katere skrbijo, v taki luči, da bi se videlo, da je zanj dobro, če jih spoštuje: in ker je zanj dobro, če misli, da ima vsakdo pravico do vpliva, boljši in pametnejši pa do večjega kot drugi, je pomembno, da to prepričanje zagovarja država in da ga utelešajo državne institucije. Take reči sestavljajo *duha* državnih institucij: tisti del njihove moči, ki jo najmanj upoštevajo vsi, posebej še angleški, misleci; kajti institucije vsake države so, brez velikega pritiska, bolj učinkovite s svojim duhom kot z neposredno oskrbo, ker z njim oblikujejo nacionalni značaj. Ameriške institucije so se globoko vtisnile v ameriško mnenje, da je človek (bele kože) tako dober kot vsak drug; in zdi se, da je to napačno prepričanje tesno povezano z nekaterimi drugimi, še bolj neugodnimi mesti ameriškega značaja. Ni majhna nesreča, da mora ustava neke države to prepričanje uzakoniti; kajti vera vanj, izražena ali molče priznana, je za moralno in intelektualno odličnost skoraj tako pogubna kot katerikoli učinek, ki ga lahko proizvede večina oblik vladavine.

Lahko bi rekli, da je ustava, ki daje enako moč, vsakemu zase, najbolj in najmanj izobraženemu, vendarle napredna, kajti nenehni pozivi manj izobraženim razredom, dajanje nalog njihovim umskim močem, trud, ki so ga bolj izobraženi dolžni vložiti v razsvetlitev njihovih sodb in odpravo napak in predsodkov, so močne spodbude za njihovo umsko napredovanje. Priznam, kar sem že vztrajno dokazoval, da ta najbolj zaželen učinek zares zahteva dostop manj izobraženih razredov do nekega, tudi velikega dela oblasti. A teorija in izkušnje dokazujejo, da se stvari spremenijo, ko postanejo posestniki vse oblasti. Tisti, ki so nad vsem, naj bo to eden, nekateri ali pa mnogi, ne potrebujejo več pomoči razuma: lahko dosežejo, da prevlada njihova gola volja; in tisti, ki se jim ni mogoče upreti, so ponavadi mnogo preveč zadovoljni s svojim lastnim mnenjem, da bi ga bili pripravljeni spremeniti ali potrpežljivo poslušati kogar-

koli, ki jim pripoveduje, da se motijo. Položaj, ki daje najmočnejšo spodbudo razvoju razuma, je napredovanje k oblasti, ne pa njena osvojitve; in med vsemi, začasnimi ali stalnimi, vmesnimi postajami na poti do oblasti razvija najboljše in najvišje lastnosti položaj tistih, ki so dovolj močni, da dopustijo prevlado razuma, vendar ne dovolj močni, da bi prevladali razum. To je položaj, na katerega naj bi bili, v skladu z opisanimi načeli, kolikor je možno, umeščeni bogati in revni, zelo in slabo izobraženi, ter vsi drugi razredi in veroizpovedi, na katere je razdeljena družba. Če bi to načelo združili s sicer samo eno dovoljeno superiorno vrednostjo, to je superiornost duhovnih lastnosti, bi politična ureditev spoznala vrsto relativne popolnosti, ki je edina primerna za zapleteno naravo človeških zadev.

V predhodnih zagovorih splošne, a stopenjske volilne pravice nisem obravnaval razlike v spolu. Za politične pravice se mi zdi popolnoma nepomembna, kot razlika v višini ali barvi las. Vsa človeška bitja imajo enak interes za dobro vladno; le-ta vpliva na blaginjo vseh enako in vsi enako potrebujejo svoj glas v njej, da zaščitijo svoj del koristi. Če bi že bila kakšna razlika, bi jo potrebovale ženske bolj kot moški, saj so zaradi svoje fizične šibkosti bolj odvisne od zakonske in družbene zaščite. Človeštvo je že dolgo tega zavrglo edine argumente, ki bi podprli sklep, da naj ženske nimajo glasov. Danes nihče ne trdi, da bi ženske morale biti v osebnem suženjstvu; da naj ne bi imele misli, želja ali poklica, ampak bi bile domače sužnje svojim soprogom, očetom in bratom. Dovoljeno se je ne poročiti in imeti malo od tistega, kar je dopuščeno poročenim ženskam, lastnino in materialne ter poslovne interese, enake moškim. Za primerno in pravilno velja, da ženske mislijo, pišejo in poučujejo. Takoj ko so te stvari sprejete, ni nobenega utemeljenega razloga za politično izključitev. Celoten način razmišljanja modernega sveta je, z vedno večjim poudarkom, naperjen proti zahtevi družbe, da bi odločala namesto posameznikov, za kaj so in za kaj niso primerni in kaj lahko in česa ne smejo poskušati. Če so načela moderne politike in politične ekonomije za kaj dobra, so za dokaz, da lahko o teh ciljih pravilno razsojajo samo posamezniki; in da se bo, ob popolni svobodi izbire, kjer so resnično različne sposobnosti, velikansko število tudi lotilo stvari, za katere so v povprečju primerni, izjemni primeri pa se zgodijo samo izjemoma. Ali je bila celotna usmeritev modernega družbenega napredka napačna ali pa bi morali doseči popolno ukinitve vseh izključitev in onesposobljenosti, ki preprečujejo pošteno zaposlitev človeka.

Da bi dokazali, da morajo imeti ženske volilno pravico, niti ni treba tako veliko. Če bi bilo tako prav, kot je narobe, da morajo biti podrejen razred, zaprte med hišna opravila in podrejene domači avtoriteti, bi zaščite volilne pravice pred zlorabo te avto-

ritete ne potrebovale nič manj. Moški, tako kot ženske, ne potrebujejo političnih pravic zato, da bi vladali, ampak zato, da njim ne bi vladali slabo. Večina moškega spola so, in bodo celo življenje, samo delavci na žitnih poljih in v tovarnah; a to ne pomeni, da si volilno pravico kaj manj želijo, niti da se je njihovim zahtevam lažje upreti, ko ni verjetno, da bi jo slabo uporabili. Nihče se ne pretvarja, kako misli, da bi volilno pravico ženske slabo uporabljale. Najhuje, kar se govori, je, da bi volile kot podložnice, na ukaz svojih moških sorodnikov. Če mora biti tako, naj bo. Če bodo mislile same, bo to zelo dobro, če ne, nič hudega. Ljudem koristi, če snamejo okove, tudi če si ne želijo hoditi. Veliko izboljšanje v moralnem položaju žensk bi bilo že to, če jih zakon, glede najpomembnejših postavk človečnosti, ne bi več obravnaval kot nesposobne mišljenja in brez pravice do izbire. Bilo bi koristno zanje osebno, če bi imele dati kaj, česar njihovi moški sorodniki ne morejo terjati, čeprav želijo imeti. Prav tako bi bilo dobro, če bi moral soprog o zadevi nujno govoriti s svojo ženo in če glasovanje ne bi bilo njegova izključna stvar, ampak skupna skrb. Ljudje se ne zavedajo dovolj, kako dejstvo, da je ženska sposobna neodvisne dejavnosti v zunanjem svetu, občutno dvigne njeno dostojanstvo in vrednost v vulgarnih moških očeh ter ji omogoči spoštovanje, ki ga z nobenimi osebnimi vrlinami ne bi bila nikoli dosegla kot nekdo, čigar življenjski obstoj je v celoti odvisen od njega. Tudi glasovanje samo bi postalo bolj kakovostno. Moški bi moral pogosto najti poštene razloge za svoj glas, s katerimi bi lahko pokončnejšo in bolj nepristransko osebo prepričal, da bi služila z njim pod isto zastavo. Zaradi ženinega vpliva bi ostal pogosto zvest svojemu poštenemu stališču. Seveda bi ga pogosto uporabil ne na podlagi javnega, ampak zasebnega interesa ali družinske nečimrnosti. A kakršenkoli bi že bil ženin vpliv, se že zdaj v celoti uveljavlja v tej slabi smeri; in to še bolj zagotovo, saj ji je, v glavnem, po sedanjih zakonih in običajih politika v načelnem smislu preveč tuja, da bi lahko spoznala, da gre za vprašanje časti; in večina ljudi ima tako malo razumevanja za častne zadeve drugih, če niso sami vanje vpleteni, kot ga imajo za verska čustva tistih, katerih vera se razlikuje od njihove. Takoj ko ima ženska volilno pravico, je pod vplivom delovanja politične časti. Nauči se sprejemati politiko kot stvar, o kateri ima pravico imeti mnenje in v kateri se je treba, če mnenje imaš, po njem ravnati; pridobi občutek osebne odgovornosti za stvar, in več ne misli, tako kot danes, da je ne glede na to, kako velik je njen slab vpliv, vse v redu, če le lahko prepriča moškega in je on za vse odgovoren. Samo opogumljena, da si oblikuje svoje mnenje in inteligentno razumevanje razlogov, ki morajo zavestno prevladati nad skušnjavami osebnih in družinskih ciljev, lahko kdaj preneha delovati moteče na politično zavest

moškega. Politična škodljivost njenega posrednega vpliva se lahko prepreči samo tako, da se zamenja z neposrednim.

Menim, da mora biti volilna pravica odvisna, kot bi bila v pravilni ureditvi stvari, od osebnih meril. Kjer je odvisna, tako kot v tej in večini drugih držav, od lastninskih meril, je protislovje še očitnejše. Še nekaj več kot navadno nerazumnega je v dejstvu, da ko ženska lahko da vsa zagotovila, ki so zahtevana od moškega volilca, neodvisnost, položaj hišnega gospodarja in poglavarja družine, plačevanje davkov, ali karkoli so že zahtevani pogoji, sta samo načelo in sistem predstavništva, temelječ na lastnini, razveljavljena, uvedena pa je izjemna osebna diskvalifikacija samo zato, da se ženska izključi. Če k temu dodamo, da v deželi, kjer se je to zgodilo, trenutno vlada ženska in da je bil najslavnejši vladar, kar jih je ta dežela imela, ženska, je slika nerazumnosti in komaj prikrite nepravčnosti popolna. Upajmo, da pri postopnem rušenju ostankov preperelih tvorcev monopolov in zatiranja ta ne bo izginil zadnji; da bodo misli Benthama, g. Samuela Baileyja, g. Hareja in mnogih drugih resnih političnih mislecev te dobe in dežele (da niti ne omenjamo drugih) našle pot do vseh umov, ki jih ni zakrknila sebičnost ali trdovratni predsodki; in da bo, preden mine čas še ene generacije, spol, tako kot barva kože, prenehal biti zadostno opravičilo za prikrajšanost njegove nosilke za enakopravno državljansko zaščito in zaslužene privilegije.

*Prevedla Mirjam Milharčič-Hladnik*

Iz: John Stuart Mill (1861/1960), *Considerations on Representative Government* (Of the Extension of the Suffrage), Oxford University Press, London.



*Ilustracija: Maxfield Parish*



OIKOZ



## Pojem “smeti”

### Poskus sistematične opredelitve in zgodovinske umestitve sodobnih problemov s smetmi

“Smeti” imenujemo vse tisto, česar se težko znebimo. Za nekatere so smeti odbijajoča vsebina prekipevajočih zabojnikov in košev za smeti, ki jih na nič kaj prijeten način spominja na potrošništvo minulih dni. Drugim se v rastočih odlagališčih razodeva človek kot najnevarnejši sovražnik narave. Medtem ko prvi komaj čakajo, da pridejo smetarji, se jim drugi ogorčeno upirajo. Smeti so v nadlogo tako ljubiteljem kulturnih užitkov kot tudi častilcem zdravega okolja. Smetišče kot prostor, ki zaman išče svoje mesto, se vedno nahaja nekje vmes, a vedno na napačnem kraju. Želimo ga vreči v stran, pa se vedno znova pojavi tukaj. Ker mora v stran, gre v “stran-išče”; ker pade, kamor pade, mu pravimo “od-padek”.

Toda vse, kar je zavrženo, ničevo in izključeno, je tudi na svojski način privlačno. Odpira pogled na tiste, ki izključujejo: umetnikom je staro železo neizčrpen vir navdiha, arheologi razbirajo skrite informacije v starih jamah za smeti, vožni pa iz košev za smeti izbrskajo marsikakšne tajne podatke. Torej mora pojem “smeti” vendarle nekaj označevati, nekaj “vmesnega” med jasno ločenima stranema: med slastnimi civilizacijskimi pojavi in lepim videzom narave.

Podobno usodo doživljajo smeti kot predmeti znanosti. Naravoslovcem so preveč nečiste in preveč kaotične, sestave ni mogoče analizirati in procesov ni mogoče predstaviti v modelih. Ekonomistom so smeti preprosto nekoristne in jim

predstavljajo le neproduktivne stroške. Pravniki pa pravijo, da so to stvari, ki jih lastnik noče posedovati.<sup>1</sup> Za zdravnika so smeti vir bolezni, strupov in kotišče kužnih klic; za etika pa odraz slabega, ki naj ne bi obstajalo, a je kljub vsemu vedno navzoče. Smeti očitno ne spadajo v nobeno vejo znanosti; tudi tukaj ne najdejo svojega mesta – pa vendarle niso utopične.

V nadaljevanju tega spisa bi se rad približal “fenomenu smeti”. Poskusu definicije bo sledil oris proizvodnje in odstranjevanja smeti v različnih proizvodjalnih sistemih, da bi lahko ob koncu zgodovinsko opredelil sodobni “problem smeti”.

### **SMETI KOT ESKREMENTI ČLOVEŠKEGA REPRODUKTIVNEGA SISTEMA**

Z izrazom “smeti” bom v nadaljevanju označeval ekskremen-te človeške reprodukcije na splošno. Ta definicija zajema *širši* smisel besed. Definicija “ekskrementi človeške reprodukcije” v tem primeru zaobjema vse tisto, kar v določenih okoliščinah razlikujemo in označujemo z izrazi kot npr. “odpadki”, “izpušni plini”, “odplake”, “odvečna toplota”, “blato”, “staro železo” itn.

a) “Človeški reprodukcijski sistem” razumem kot proces proizvodnje in potrošnje, s katerim se človek (kot posameznik in kot vrsta) reproducira in ohranja.

b) “Ekskrementi” označujejo stvari, ki jih sistem človeške reprodukcije *izloča*. Izločanje stvari v obliki ekskrementov pomeni, da so stvari izgubile funkcijo, ki so jo imele v sistemu; ker so izgubile funkcijo, jih sistem izloča kot nefunkcionalne in jih na ta način vrača v okolje sistema, torej v naravo.

c) Vse stvari, ki v človeški reprodukciji nosijo določene funkcije, sistem zopet izloči; to pomeni, da izgubijo funkcijo nosilca funkcij in tako postanejo smeti. Glede na sestavo in funkcionalnost se med sabo razlikujejo le po tem, kako dolgo se nahajajo v človeškem reprodukcijskem sistemu.

d) Stvari kot nosilci funkcij v človeškem reprodukcijskem sistemu gredo skozi proces, ki ima *usmerjeno linearno strukturo*. Ker stvari med opravljanjem in zaradi opravljanja svoje funkcije le-to izgubijo, jih sistem izloči v obliki smeti in jih mora nadomestiti z novimi nosilci funkcij. Sistem človeške reprodukcije je torej *odprt* in se ohranja le tako, da (a) stvari kot nosilce funkcij sprejema iz okolice, narave; da (b) le-te v sistemu opravijo svojo reprodukcijsko funkcijo in (c) da jih na koncu, ko izgubijo svojo funkcijo, izloči in vrne naravi.

Smeti kot ekskrement človeške reprodukcije ta sistem opredeljujejo kot *odprt sistem*, postopku pa določijo značilnost *usmerjene linearosti*.<sup>2</sup>

## DVOJNI ZNAČAJ DELA: PROIZVODNJA UPORABNIH VREDNOSTI IN PRODUKCIJA SMETI

Na temelju te definicije si najprej oglejmo način *produkcije* smeti. Človeški način reprodukcije je – za razliko od drugih – *smotrn*: človek se ne reproducira tako, da hrano najde in použije, temveč tako, da po svojih potrebah proizvaja in troši. Stvari, ki jih najde, s smotno dejavnostjo preoblikuje v uporabne vrednote in s konzumacijo le-teh zadovoljuje svoje potrebe. Zaradi te intencionalnosti razvoj funkcij postane ireverzibilen linearen proces, ki se konča s potrošnjo proizvodov. Intencionalnost je temeljna značilnost človeškega reprodukcijskega sistema.

Tovrstne smotrne dejavnosti ne moremo izvajati, ne da bi posegali v obstoječi sistem narave in ga pri tem uničevali.<sup>3</sup> Če človek želi najdene stvari spremeniti v funkcionalne uporabne vrednote, mora z uporabo energije poseči v sistem narave in ločiti in izolirati koristne lastnosti surovin od nekoristnih. S takšnim selektivnim posegom nastanejo na eni strani koristne uporabne vrednote, ki v sistemu človeške reprodukcije delujejo kot nosilci funkcij, na drugi strani pa nekoristne smeti, ki se izločajo iz sistema.<sup>4</sup> Ta postopek spreminjanja danih surovin v uporabne vrednote se v poteku proizvodnje ponavlja, dokler se na koncu ne izgubijo vse uporabne funkcije in se iz reprodukcijskega sistema izločijo smeti.<sup>5</sup>

Zaradi odprtosti človeškega reprodukcijskega sistema, ki nosilce funkcij zajema iz svoje okolice, torej iz narave, sta smotna proizvodnja in potrošnja *uporabnih vrednot* ter produkcija smeti kot *ekskrementov* proizvodnje in potrošnje le dve plati istega načina človeške reprodukcije. Prvo se ne dogaja brez drugega. Uporabni vrednoti kot *intendiranemu proizvodu* v sistemu ustreza *neintendirani proizvod*, ki se izloča v obliki smeti.<sup>6</sup> Izpolnjevanje ciljev in proizvodnja smeti sta torej neločljivi sestavini človeškega reprodukcijskega sistema.<sup>7</sup>

### ODSTRANJEVANJE SMETI KOT "DAR NARAVNE"

Posvetimo se še drugi plati smeti: odstranjevanju le-teh. Ker smeti po izločitvi iz človeškega reprodukcijskega sistema kot naravne stvari preidejo v *zemeljski krogotok snovi*, se odstranjevanje smeti odvija kot *naraven*, neintendiran proces. V tem procesu se antropogene strukture mehanično, kemično in biotično razgradijo in posamezni delci se vrnejo v splošni zemeljski krogotok snovi.<sup>8</sup> Smeti se tako spremenijo nazaj v del naravnega sistema, ki ga lahko kot surovino znova uvedemo v človeški reprodukcijski sistem.

Z ozirom na človeški reprodukcijski sistem lahko tovrstno odstranjevanje smeti označimo kot “dar narave”, ki ga izkorišča sistem. “Narava” oz. zemeljski krogotok snovi *brezplačno* in brez človekove intence prevzame učinkovito razgraditev ekskrementov človeške reprodukcije. Nefunkcionalne stvari, ki jih izloči sistem, ne izginejo v oddaljenih krajih ali v splošnosti, temveč se *spremenijo nazaj* v naravne surovine. Narava neopazno omogoči, da ji za hrbtom izginejo antropogene strukture, spredaj pa nam pokaže lepo neomadeževano lice.<sup>9</sup> Brez samoumevnosti takšnega zastonskega odstranjevanja smeti bi se človeški reprodukcijski sistem težko tako dolgo ohranjal.<sup>10</sup>

#### SMETI KOT “KONKRETNA POVEZANOST” ČLOVEKA IN NARAVE

Če pojmuje oboje plati, torej proizvodnjo smeti v človeškem reprodukcijskem sistemu in odstranjevanje smeti v zemeljskem krogotoku snovi, kot procese nadrejenega celostnega sistema, potem je celota, ki povezuje oba sistema, *pretok energije in snovi, ki se ravna po zakonitostih narave*. Tako izgradnja antropogenih struktur, ki jih povzroča človek s proizvodnjo in potrošnjo, kot tudi razgrajevanje teh struktur v zemeljskem krogotoku snovi sta podvržena istim naravnim zakonom, po katerih potekajo materialne spremembe. Intencionalno-linearni proces človeškega reprodukcijskega sistema in ciklični potek zemeljskega sistema sta v skladu z naravnimi zakoni.<sup>11</sup> Le-ti so tertium comparationis obeh sistemov, ki omogoča, da ju primerjamo med seboj.

Smeti kot ekskrement človeške reprodukcije tvori posebni *način* posredovanja med obema sistemoma. V njem je konkretizirana povezanost človeka in narave: po eni strani je kot izločen ekskrement nefunkcionalni rezultat smotrnih procesov človeške proizvodnje in potrošnje; po drugi strani pa je sestavni del zemeljskega krogotoka snovi. Smeti so stična točka med *linearnostjo* poteka procesa v sistemu človeške reprodukcije in *cikličnostjo* zemeljskih procesov: smeti so nevralgični *spoj* med obema sistemoma.<sup>12</sup> Če bi človeške dejavnosti brez razlikovanj razumeli kot del naravnega kroženja snovi, bi “smeti” ne bile vredne razmisleka; a tudi če bi nasprotno pojmovali vse le kot funkcijo človeške reprodukcije, kot koristne predmete, bi “smeti” ne bile vredne, da o njih razpravljamo. “Smeti” postanejo smiselni pojem, če jih ne pojmuje ločeno kot eno ali kot drugo, temveč naenkrat kot oboje hkrati. Kot proizvod človeške dejavnosti spadajo v človeški reprodukcijski sistem, ne da bi mu pripadale kot izključeni ekskrement; kot izključeni ekskrement pripadajo

zemeljskemu krogotoku snovi, ne da bi mu pripadale kot proizvod človeške dejavnosti. Smeti predstavljajo paradoksalno povezanost človeka in narave ter kot take tvorijo *mejo*, ki ločuje in hkrati povezuje oba sistema.<sup>13</sup>

Zaključimo poskus opredelitve pojma z opombo, da "dialeksična enotnost" smeti ruši dosedanji znanstveni sistem. Ni jih mogoče umestiti med *humanistične* vede, ki se ukvarjajo s kulturnimi dosežki, v katerih se človek prepoznava kot avtor in smoter, saj predstavlja *privacijo* teh dosežkov; pa tudi v naravoslovnih vedah ni prostora zanje, saj vsebuje antropogene strukture in ne spada k naravi kot taki. Spodkopavajo znanstvene sisteme. Ko smeti postajajo družbeni problem in s tem predmet znanstvenih raziskav, to lahko pomeni, da sam dosedanji znanstveni sistem postaja problematičen.<sup>14</sup>

## ZGODOVINSKI NAČINI PROIZVODNJE SMETI

V nadaljevanju bom izhajal iz predpostavke, da je proizvodjanje smeti *sicer neintendirano, toda nujen del človeške reprodukcije*<sup>15</sup>, način proizvodjanja smeti in stopnja odstranjevanja le-teh v naravi pa zavisita od načina reprodukcije družb. Načine proizvodjanja smeti bom razločeval glede na štiri zgodovinske produkcijske načine: *lov* in *zbiralstvo*, *poljedelstvo* in *živinoreja*, *obr*t, *industrija*.

### DRUŽBA LOVCEV IN ZBIRALCEV

Dolgo obdobje, ki obsega približno 98% človeške zgodovine, smeti niso bile niti količinski niti kakovostni družbeni problem. Človeška reprodukcija je potekala s použivanjem zbranih rastlin in ulovljenih živali. Narava je bila tedaj "...shramba, kjer je človek našel gotove naravne proizvode"<sup>16</sup>, količina hrane pa je omejevala porast in gostoto prebivalstva. Orodja so izdelovali le iz obdelanega kamna in gline ter živalskih in rastlinskih materialov; ti izdelki so se po uporabi vračali v splošen proces kroženja snovi.

Dejavnosti, ki se je koncentrirala na lov, je očitno ustrezala tudi ritualna praksa. Če ohranjene slike živali ne interpretiramo le kot magične lovske rituale, temveč tudi kot kulturne podobe, lahko po tem sklepamo, da je ubijanje in zauživanje "svete živali" lovcem povzročalo potrebo po legitimaciji. Tako bi lahko vračanje ekskrementov proizvodnje in použivanja v naravne krogotoke razumeli kot *žrtvovanje*, kot poravnava za povzročeno škodo.<sup>17</sup>

## AGRARNE DRUŽBE IN ANTIČNA METROPOLA

a) Načini proizvodnje in použivanja so se spremenili s takoimenovano "revolucijo v neolitiku". Poljedelstvo in živinoreja sta določala sistem človeške reprodukcije do industrializacije. Obdelovanje zemlje, smotrno pridelovanje rastlin in vzreja živine so povečevali delovno storilnost, ponudba hrane je naraščala in s tem je naraščalo tudi število prebivalcev. Vzreja živine in pridelovanje rastlin ter iznajdbe novih delovnih orodij so se družile z zavestnim vračanjem ekskrementov v naravne krogotoke. Kmetje so smeti ponovno uporabili, saj so tvorile zelo pomemben člen v reprodukciji. Material, ki so ga odvzeli naravi, so potem, ko so ga predelali in potrošili, vrnili nazaj kot pomemben pogoj za novo proizvodnjo. Potek in dinamika tovrstnega *krožnega agrarnega gospodarstva* sta bila odvisna od menjave letnih časov, zato sta bila integrirana v ta cikel.

Tudi v agrarnih družbah je bil ritual žrtvovanja središčnega pomena. Izkoriščanje naravnih bogastev so interpretirali kot akt uničevanja narave, ki ga je bilo mogoče upravičiti in kompenzirati le s pogosto zelo zapletenim sistemom vračanja odvzetih dobrin. Iz tega lahko sklepamo, da so tudi v tem obdobju izključevanje ekskrementov iz človeškega reprodukcijskega sistema interpretirali kot vračanje darov naravi, ki so jo po božje častili.<sup>18</sup>

b) Na temeljih agrarnega gospodarstva so nastale *antične metropole*, ki so si prisvajale agrarne presežke in jih trošile, pri tem pa so ustvarile nov reprodukcijski cikel. Mesta, kot so Babilon, Atene, Rim, so razvila *urbani reprodukcijski cikel* z lastno dinamiko, ki se je odcepil od naravnega krogotoka: metropole so potrošnjo agrarnih presežkov pretvorile v proizvodnjo "*gospostva*". Nastal je urbani kompleks novih potreb in dobrin: za centralizacijo uprave, nadzor in načrtovanje agrarnih presežkov so se razvile pisave, denarni in računski sistemi ter institucije davkov in dajatev, z njimi pa sloj birokracije. Povpraševanje po živilih je proizvedlo centralistično organizirane tehnologije za obdelavo zemlje, transport, sisteme za urejanje voda, prometne poti, pa tudi tlako, suženstvo in trgovino. Potreba po varovanju in širjenju ozemlja je proizvedla vojsko in vojaške strategije, potreba po legitimaciji centrov moči pa nove načine verske in kulturne reprezentacije, z njimi pa sloj svečenicov, duhovnikov in rokodelcev. Urbani reprodukcijski sistem s svojo dinamiko ni bil več vpet v naravne cikle, temveč določen z notranjo strukturo vzdrževanja in širjenja politične moči.

Če je prej vas služila obdelovanju zemlje, sedaj zemlja služi mestu. Sosledje produkcije in potrošnje je tako zadobilo line-



arno strukturo: mesta so si prisvajala agrarne proizvode in jih konzumirala zato, da so vzpostavljala in vzdrževala svoje gospodarstvo; ekskrementi použivanja se niso več vračali v naravne krogoke, temveč so ostajali v mestu in povzročili problem s smetmi. Čim bolj dinamični so bili centri, tem več proizvodov in ljudi so potrebovali in trošili in proizvajali tudi vedno več smeti. Za antično civilizacijo torej ni značilna le zahteva po agrarnih presežkih (in nenehne osvajalne težnje) na začetku prehranjevalne verige, temveč tudi nerešeno vprašanje smeti na koncu te verige. Babilon je bilo prvo veliko mesto s približno 250 000 prebivalci. Izgradili so ga ne le na temeljih izkoriščanja dežele, temveč dobesedno na lastnem dreku.<sup>19</sup> Sicer so poleg vodovodov gradili tudi kanalizacijo, toda pod urbano dinamiko rasti so se sesuli vsi poskusi regulacije. V Rimu je že v 6. st. pr. n. št. obstajala cloaca maxima, ki je "najstarejša gradnja, ki je še danes v uporabi".<sup>20</sup> Ker reka Tibera in okoliška polja že kmalu niso več zmogla sprejeti vseh smeti, ki jih je proizvedlo milijonsko mesto, so v revnih predmestjih zgradili odprte jame oziroma globoke obokane prostore za končno skladiščenje odpadkov, toda ti prostori niso nikoli opravili svojih nalog. Končno so naperi, ki jih je metropola vlagala v reprodukcijo svoje vladavine, spodkopali temelje te vladavine. Rimsko cesarstvo je poljedelce spreminjalo v armade vojakov in sužnjev, uničilo gozdove v Sredozemlju, izropalo plodno zemljo in iz mest naredilo "odprte kloake" (Lewis Mumford).<sup>21</sup> Urbani reprodukcijski sistem je povzročil opustošenje ozemlja, ki mu je vladal. Po propadu antičnega cesarstva ga je zopet nadomestilo preprosto krožno agrarno gospodarstvo.

Če si ogledamo, na kakšne načine so v antičnih časih obravnavali ekskreme urbane reprodukcije, lahko ugotovimo, da jih očitno niso interpretirali ne z religioznega vidika kot povračilo naravi, ne z ekonomskega vidika kot snovi za ponovno uporabo. Mestni nadvladi nad podeželjem je ustrezala "naravna pravica" meščanov, da posedujejo zemljo in sužnje ter si prisvajajo kmetijske proizvode. To kolonializacijo dežele so razumeli kot civilizacijski dosežek mestne kulture. Smeti kot nenačrtovani rezultat tega prisvajanja so dojemali kot nekaj "nekoristnega", "motečega", negativnega in jih zamolčali.<sup>22</sup> Antična mestna kultura očitno ni premogla kategorij, da bi primerno opisala naraščajoče težave s smetmi in vzroke za te težave. Sicer so se v pozni antični dobi množili ljudje, ki opustošenja in onesnaževanja narave niso več zamolčali, temveč glasno opozarjali na težave, toda njihova kritika se je ravnala le po estetskih in etičnih merilih. Horac na primer je tožil zaradi onečedene pokrajine, Seneka in Plinij sta kritizirala propad morale in "nenaraven" način življenja.<sup>23</sup>

Antična mestna kultura je bila očitno strukturalno nezmožna, da bi se odzvala na drugo plat svojega oblastnega sistema. Z dinamiko reprodukcijskega cikla je opustošala in uničevala agrarno gospodarstvo, ki je bilo temelj njene reprodukcije, dokler ni sama propadla.

### SREDNJEVEŠKO OBRTNO GOSPODARSTVO

Srednji vek ni poznal težav s smetmi, razen morda estetskih. Mestne smeti so metali v jame ali pa na cesto, kjer so zanje poskrbeli konjederci ali pa svinje. S porastom obrti v mestih so se v srednjem veku pojavile kvalitativno nove težave z odpadki, ki pa jih je reševala komunalna in cehovska uprava. Mestni cehi so nadzorovali nabavo, uporabo in odstranjevanje kemičnih snovi, ki so jih uporabljali za obdelavo kovin, stekla in tkanin.<sup>24</sup> Najhujši stranski učinki so nastajali pri pridobivanju in obdelavi kovin, saj so v pečeh pokurili velike dele srednjeevropskega gozda. Vendar pa je stanovsko-fevdalni red v glavnem omejeval in uravnaval mestno in agrarno proizvodnjo do te mere, da ekskrementi niso povzročali pretiranih težav.<sup>25</sup>

### INDUSTRIJSKA PROIZVODNJA

Načina človeške reprodukcije v moderni dobi ne določajo več sprejemanje, plemenitenje in uživanje naravno danih dobrin in snovi, temveč *tehnična* izdelava dobrin in snovi. Na mesto produktivnosti in dinamike naravnih ciklov sedaj stopita produktivnost in dinamika industrijskega procesa.<sup>26</sup> Kmetijstvo in obrt nadomesti obsežen tehnološki sistem, ki poveže proizvodne procese, transport in potrošnjo v celosten sistem svetovnega trga. Količine, trajanja, sestavin in energetskih vložkov proizvodnje ne določa več narava, temveč tehnika. Tehnološko–industrijskemu produkcijskemu načinu, ki se je časovno in materialno odlepil od naravnih omejitev, ustrezajo tudi ekskrementi, ki jih izloča moderni reprodukcijski sistem. Industrijski odpadki postajajo kakovosten in količinski problem, ker se hitrost, količina in način proizvodnje ne ujemajo s sposobnostmi narave za razgrajevanje in ponovno vključevanje teh snovi v zemeljske krogoke. Tehnogenost industrijskih smeti je v nasprotju z reprodukcijskim sistemom narave.

## Znanstveni značaj industrijske proizvodnje

Smotrnosti proizvodnih postopkov, ki jih ureja in nadzoruje tehnika, ni mogoče doseči brez specifičnega znanja, ki idejno reprezentira zakonitosti lastnosti proizvodov in učinkov snovi. To znanje ne temelji na izkustvu (čeprav je to še vedno koristno), temveč na abstrakciji izkustva in na eksperimentalni analizi; obstaja v splošno-matematičnem modeliranju mehanskih, kemijskih in organskih procesov.<sup>27</sup> Sicer sodobna reprodukcija vedno izhaja iz danega "stanja tehnike", a le-tega tudi nenehno spreminja, ko razvija nove tehnike za proizvodnjo snovi in izdelkov, ki temeljijo na znanstvenih ugotovitvah. Intenzivna proizvodnja se ne začne več spomladi, tako kot nekoč, temveč ob izdelavi novih znanstvenih modelov, ki tvorijo idejno osnovo industrijskih proizvodnih tehnik; le-ta je "opredmetena znanost" (Marx). S tem se znanost postavlja na izhodišče tehnično-industrijske proizvodnje, ki tako postaja odvisna od nje.<sup>28</sup> Obstoječi postopki in proizvodi zastarijo ob vsaki znanstveni inovaciji, ki proizvede nove potrebe in jih hkrati zadovoljuje z industrijsko aplikacijo.<sup>29</sup> Trenutno stanje znanosti oz. tehnološke uporabe le-te določa kakovost in količino industrijskih smeti.

## Univerzalni značaj

V središču sodobnega reprodukcijskega sistema ni več vzdrževanje lovske rodbine, vasi ali mesta, temveč je sistem načelno univerzalen. Reproducira se tako, da razgrajuje naravne in tradicionalne ovire in se širi. Načeloma so vsi ljudje kot proizvajalci in potrošniki<sup>30</sup> vključeni v sistem, kamor so vključene tudi vse naravne stvari kot predmeti proizvodnje in potrošnje. Sistem se reproducira s tem, ko nenehno rase in zajema nova področja.<sup>31</sup> Univerzalni značaj sodobnega reprodukcijskega sistema se izraža v nastajanju novih potreb ob znanstveno-tehničnimi inovacijah<sup>32</sup>, v izdelavi množičnih proizvodov v industrijski proizvodnji in v naraščanju svetovnega prebivalstva<sup>33</sup> z rastjo proizvodnje, transporta in komunikacij. Obča dostopnost svetovnega trga in splošnost človekovih pravic predstavljata ekonomske in politične delnice tega sistema; zunanje posledice univerzalnega sistema pa se kažejo v globalnosti ekoloških problemov in v motenju oz. uničenju globalnih snovnih ciklov zaradi ekskrementov sistema.

## Industrijske smeti

Oglejmo si drugo plat moderne reprodukcije: industrijske smeti. Smeti so neintendirana posledica industrijske proizvod-

nje in ji ustrezajo tako po količini kot po kakovosti. Vedno več nosilcev energije z izgorevanjem<sup>34</sup> pretvarjamo v delo, zato nenehno naraščajo količine odpadkov in izgube toplote. Ob mehanskem in kemičnem predelovanju surovin nastajajo produkcijske smeti in z obrabo proizvodov nastanejo potrošniške smeti. Za sodobni reprodukcijski postopek velja pravilo, da so njegovi ekskrementi tem bolj nenaravni, čim inteligentnejši so proizvodni postopki in proizvodi sami. Tehnogeni proizvodi, ki temeljijo na znanstvenih modelih, se pojavljajo kot smeti v nasprotju z naravnimi procesi. Kot smeti doživijo svojevrstno metamorfozo: iz želenih “visoko kakovostnih proizvodov” se spremenijo v smeti, ki so “toksične tempirane bombe”<sup>35</sup>. Z izključitvijo iz sistema in z integracijo v naravne pretoke snovi se industrijske smeti ne razgrajujejo več, temveč se spreminjajo v snovno mešanico kaotičnih procesov. Natančno nadzorovani proizvodi postanejo blodni ekskrementi sistema, ki jih ni mogoče nadzorovati in ki ogrožajo krožnost procesov v naravi.

Takšen trk med strukturo in dinamiko tehnično-industrijskih produkcijskih postopkov in med naravnim kroženjem snovi se kaže v obliki naraščajočih *težav s smetmi*.<sup>36</sup> Te težave so bodisi ogromne količine in posebne oblike odpadkov, ki se ne razgradijo, bodisi vedno hujše spremembe naravnih krogotokov snovi (ekološki zlomi) pa tja do uničenja globalnega sistema kroženja snovi (podnebna katastrofa)<sup>37</sup>. Industrijske smeti niso več zgolj ekskrement industrijskih družb, temveč so tudi njihov problem. Naraščanje tega problema spodkopava pogoje za njihov obstoj; obstaja nevarnost, da se bo sistem zadušil v ekskrementih lastne reprodukcije.

#### REFLEKSIVNA MODERNA (CIKLIČNA REPRODUKCIJA)

Če moderni reprodukcijski sistem noče propasti zaradi svojih ekskrementov, potrebuje refleksijo problemov s smetmi. Smeti postajajo družbeni problem in potrebno jih je sprejeti in obdelati v sistemu. Zaradi sedanje “krize z odpadki” je nastala dodatna tehnologija, ki ekskremehte proizvodnje in potrošnje predeluje nazaj v produkcijske surovine. Človeški reprodukcijski sistem tako prevzema funkcijo pretvarjanja smeti nazaj v surovine, ki jo je doslej brezplačno opravljala narava, a je sedaj ne zmore več izpolnjevati.<sup>38</sup> Sistem izvaja *transcendentni skok* od preproste linearnosti procesa proizvodnje in potrošnje v samonanašajočo se krožnost. Na temelju novih mehanskih, kemijskih in termodinamičnih tehnologij nastaja industrija za predelavo odpadkov, ki obrabljene surovine tehnično-industrijsko obnovi in smeti spremeni nazaj v surovine za proizvodnjo.<sup>39</sup>

Sodobni reprodukcijski sistem se prepoznava v tej refleksiji: reproducira se tako, da se zapira vase in ločuje od naravno danih reprodukcijskih pogojev, sam razgrajuje antropogene končne snovi in si na ta način sam izdeluje produkcijske surovine. Nastajajo obsežni nadzorni in upravni sistemi s tehnologijami za prebiranje, skladiščenje in predelavo materialov, ki naj bi funkcionalno pretvarjanje surovin v proizvode, proizvodov v smeti in smeti v surovine stabilizirali v stalen energetski in materialni krogotok.<sup>40</sup> Z zmanjševanjem porabe energije in izboljšavo učinkovitosti strojev, s prihranki pri surovinah, ki jih lahko dosežemo z učinkovitejšim in inteligentnejšim izkoristkom, ter s termičnim in snovnim recikliranjem naj bi tehnično optimirali industrijski sistem.<sup>41</sup> Ta ciklično-refleksivni sistem pogoje za reprodukcijo spreminja v znanstveno modelirani, tehnično uravnani in funkcionalno zaključeni produkcijski sistem in s tem samega sebe postavlja za utemeljitelja lastnih izhodiščnih pogojev.<sup>42</sup>

### Spirala in "posebni odpadki"

Druga plat refleksivno-modernega reprodukcijskega sistema je proizvodnja refleksivnih smeti ali t.i. "posebnih odpadkov". Ker pretvarjanje tehnogenih snovi nazaj v surovine, ki ga intencionalno sistem, ni mogoče izvesti brez porabe energije (ki gre proti neskončnosti), je tehnično recikliranje dejansko "downcycling".<sup>43</sup> Načrtovani skok iz preproste v refleksivno moderno ne uspeva; reprodukcijski sistem tvori spiralo, v kateri se tehnogenost snovi ne razgrajuje, temveč stopnjuje. Na koncu spirale so zjedrene smeti: *absolutna diferenca proizvoda in narave*, ekološka katastrofa.<sup>44</sup>

### SCENARIJI ZA PRIHODNOST

Nadaljnji razvoj "problemov s smetmi" lahko opišemo le kot možni scenarij. Rešitev problema predpostavlja, da moderen reprodukcijski sistem sprosti vire, ki so potrebni za učinkovito predelavo posledic, ki jih sam proizvaja. Trenutno je mogoče razbrati dva možna načina reševanja problemov: strategija visoke tehnologije in izstop iz modernega reprodukcijskega sistema.

### Strategija visoke tehnologije

Prvo pot predstavlja ponovni poskus, da bi s tehnologijami, ki temeljijo na znanosti, po notranjih pravilih sodobnega repro-

dukcijskega sistema zaprli energetske in snovno odprte sisteme. Ta način reševanja problema se po eni strani opira na izkoriščanje jedrskih sil kot nosilcev energije in pridobivanje energije, ki je potrebna za ohranjanje sistema, z *jedrsko fuzijo*. Ker fuzijska tehnologija lahko posega po neomejenih energetskih zalogah vode in ker bodo odpadki, ki nastajajo pri fuziji, razmeroma "neškodljivi" v primerjavi s kemičnimi odpadki iz zažigalnih naprav in odpadki jedrske fisije, bi fuzijski reaktor lahko postal "primarna tehnologija bodočnosti".<sup>45</sup> Le-ta med drugim temelji tudi na industrijskem izkoriščanju *biotskih procesov*, in sicer tako, da jih posnemamo s tehničnimi sredstvi. Z uporabo bio-tehnično pripravljenih "strojev za kroženje snovi" naj bi izkoriščali produkcijske načine narave za izdelavo industrijskih surovin in uporabnih dobrin, hkrati pa naj bi zagotovili integracijo biološko razgradljivih smeti v naravne krogotoke.<sup>46</sup>

Visoko tehnološka strategija pomeni kakovostno novo znanstveno-tehnično posnemanje sončnih in zemeljskih ciklov ter njihovo izkoriščanje v okviru množične industrijske proizvodnje. O neintendiranih stranskih učinkih takšnega produkcijskega načina, torej o fuzijskih in organskih odpadkih, lahko ta hip le ugibamo.<sup>47</sup>

### Izstop iz industrijskega sistema

Druga, nasprotna možnost je izstop. Ta pot vodi v stran od organizacije proizvodnih in potrošniških postopkov, ki so utemeljeni na znanstveno-tehničnem upravljanju. Poskuša se opreti na stare izkušnje, ki pravijo, da je sonce vir energije za zemljo in da je narava sama produktivna, a tudi ranljiva. Na temelju sončne energije, ki nam je na voljo, in z upoštevanjem "ekološkega ravnovesja" teži k oblikam proizvodnje in potrošnje, ki so v skladu z dinamiko in strukturo naravnih krogotokov in katerih ekskremente lahko uvajamo nazaj v te krogotoke.

Ta pot pa predpostavlja distanciranje modernega reprodukcijskega sistema od samega sebe in od njega zahteva presojo ter ugotavljanje lastne kontingentnosti in spremenljivosti. Zdi se, da je to sistemsko imanentno nemogoče doseči.<sup>48</sup> Primerneje bo, če to možnost interpretiramo kot scenarij, ki ne sledi intendirani strategiji, temveč prehitava neintendirane posledice prihodnjih globalnih katastrof.

*Prevedla Špela Košnik Virant*

**Alexander von Pechmann**, doktor filozofije, privatni docent.

Besedilo je prevod razprave "Der Begriff des Mülls" iz Münchenskega časopisa za filozofijo *Widerspruch*, letnik 14. (1994), zv. 25.

OPOMBE:

<sup>1</sup> Nemški zakon iz leta 1986 v paragrafu 1 definira: "Smeti ... so premičnine, ki jih hoče lastnik zavreči ali ki jih v splošnem interesu, predvsem pa zaradi varstva okolja nadzorovano odstranjujemo."

<sup>2</sup> V **ekonomiji** sicer govorimo o procesu kroženja dobrin, toda dejansko ne gre za kroženje, temveč za proizvodnjo, porabo in izločanje. Funkcije se odvijajo po zaporedju linearnega in usmerjenega procesa.

<sup>3</sup> Niklas Luhmann v zvezi s socio-kulturno evolucijo pripomni, **da se družba ne sme "odzivati na to uničenje"**, ki nas sicer sploh ne bi privedlo do tja, kjer smo. Kmetijstvo se začinja z uničenjem usega, kar je poprej raslo na določenem področju." (N. Luhmann, **Ökologische Kommunikation**, Opladen 1988, str. 42.)

<sup>4</sup> Volker Grassmuck in Christian Unverzagt kritizirata, da "se v sodobnih ekonomskih, tehničnih in filozofskih diskurzih nikjer ne pojavlja ... končno stanje proizvoda po uporabi. Pojavlja se le kot izginulo, pozabljeno, kot negativ." (V. Grassmuck, C. Unverzagt, **Das Müll-System**, Frankfurt/Main 1991, str. 67.)

<sup>5</sup> Elmar Altvater proces izgubljanja uporabne vrednosti poveže s pojmom "**entropije**": "Auto ali računalnik sta visoko organizirani in urejeni združbi materialov. Za proizvodnjo te združbe materialov, ki je namenjena zadovoljevanju potreb, je bilo potrebno mnogo inteligence, energije in surovin. Pri tem pa je v okolici avta in računalnika narasla entropija. Stopnja entropije pri snoveh, ki so urejene tako, da tvorijo avto ali računalnik, je sicer manjša, kot je bila prej, in sicer prav zato, ker jim je bilo treba dovajati energijo, ki pa je nekje, nekako oduzeta iz okolice ... Entropija okolice je narasla med proizvodnjo uporabnih vrednot (avta oz. računalnika), med kompleksnim urejanjem materiala, naraščala pa bo še med uporabo, in sicer z iztrošenjem materiala in porabo energije, dokler ne bodo na koncu ostale samo še smeti: kot odpadki v litosferi, kot izpuhi v atmosferi, kot odplake v hidrosferi." (E. Altvater, **Die Zukunft des Marktes**, Münster 1991, str. 253.)

Zdi se mi, da analogija povezuje dve različni ravni. Ali predmet spada med uporabne vrednote ali pa med smeti, je odvisno od tega, ali in kako zadovoljuje človekove potrebe, ne pa od inteligentnosti ureditve snovi. Drugi zakon termodinamike odgovarja na vprašanje, ali je kinetično in potencialno energijo mogoče dokončno pretvoriti nazaj. Ne pove pa, ali poraba energije za izdelavo in uporabo proizvodov ustvarja strukture, kjer je entropija manjša. Kar se človeku zdi, da je sistem višjega reda, ni nujno takšno tudi v smislu zakonov termodinamike. "Smeti" in "porast entropije" se nanašata na različne referenčne sisteme.

<sup>6</sup> Ta dvojni vidik človeškega dela je Robert Spaemann razširil na vse človeške dejavnosti: "Za človeške dejavnosti je značilno, da imajo stranske učinke. To je druga plat izjave, da so človeške dejavnosti smotrne. Le z izbiro (med smotrom in stranskim učinkom) je šele mogoče delovati in šele izbira človeško dejavnost loči od 'slepih' naravnih dogodkov." (R. Spaemann, "Technische Eingriffe in die Natur als Problem der politischen Ethik". V: D. Birnbacher (ur.), **Ökologie und Ethik**, Stuttgart 1980, str. 180.) Menim, da značaju človeških dejanj bolj ustreza, če smeti

razumemo kot nujne elemente dela in ne kot posledico, ki bi jo lahko preprečili. Kajti takšno pojmovanje implicira, da bi si človek lahko smotno podrejal naravo, ne da bi proizvajal smeti. Temu bi lahko oporekali z nasprotno definicijo, češ da je človek bitje, ki proizvaja smeti. Živali ne proizvajajo smeti, ker v naravi ne stremijo k ciljem; bogovi in angeli pa tudi ne, saj, kot pravijo, svoje cilje dosegajo brez dela in so sami sebi zadostni.

<sup>7</sup> Marx pri kritiki politične ekonomije ni upošteval vidika smeti. Prezrto je dejstvo, da proizvodi dela ne zadovoljujejo le potreb, temveč končno pristanejo v košu za smeti. Marx v **Kapitalu** opisuje delo kot človeško dejavnost, ki "s proizvajalnimi sredstvi povzroči smotno spremembo obdelanega predmeta. Proizvod dela je uporabna vrednost, naravna snov, ki se s spremenjeno obliko prilagaja človekovim potrebam, pri čemer se je delo povezal s predmetom ... V uspelem proizvodu naj bi bilo posredovanje njegovih uporabnih lastnosti izničeno z minulim delom." Ta karakterizacija dela pa je veljavna le pod pogojem, da abstrahiramo teorijo o nekoristnih smeteh, ki neizogibno nastajajo v procesu dela.

<sup>8</sup> Zemeljski krogotok snovi sestoji iz dveh med sabo povezanih ciklov: iz organskega in iz anorganskega. Anorganski povezuje tri elemente – zemljo, vodo in zrak – in nenehno preoblikuje lito-, hidro- in atmosfero. Snovni "mediji" tega preoblikovanja so, kot danes domnevamo, ogljik, dušik in vodik, pa tudi drugi elementi in njihove spojine. Organski krogotok sestoji iz nenehnega izgrajevanja in razgrajevanja organskih snovi. Medtem ko rastline anorganske snovi pretvarjajo v organske (producenti), mikroorganizmi le-te razgrajujejo v anorganske sestavine (destruenti). Živali in ljudje se v ta krogotok vključujejo kot konzumenti tako, da organske snovi spreminjajo v svojevrstne snovi in jih izločajo. Zemeljski cikel poganja dotok sončne energije. Od letne sončne energije (5020 kcal/a) porabi 'manjši', organski cikel le približno 0,2%; ostanek absorbira anorganski cikel. Masa organske snovi (na kopnem in v morju) znaša približno 2412 t; od tega je 98% rastlin, le 2% pa je živali in mikroorganizmov. Trenutno usako leto nanovo nastane 10% organske mase, tako da biološki cikel traja približno 100 let. Proizvodnja organskih snovi, ki jo s fotosintezo opravijo rastline, in razgradnja, ki jo z izgorevanjem opravijo mikroorganizmi, sta uravnoteženi. Iz obdobj, ko je razgrajevanje zaostajalo za proizvodnjo, to je bilo v karbonu in terciarju, izvirajo zaloge premoga in nafte. (Vir: A. Bauer/H. Paucke, **Natur- und Produktionskreisläufe**, 1980.)

<sup>9</sup> Izrazi, ki govorijo o "samoočiščevalni moči narave", posredujejo podobo, ki je hkrati antropomorfna in mizantropična: narava se očiščuje potem, ko se je onečedila z antropogeno nesnago. Toda narava ne izvaja ritualov. Primernejši bi bil izraz "regeneracijska sposobnost narave", ki se nanaša na kroženje in ponovno vključevanje antropogenih snovi v naravno izmenjavo snovi.

<sup>10</sup> Glej opombo 3.

<sup>11</sup> Marx je o postopku človekove proizvodnje zapisal: "Človek lahko v produkciji postopa le tako kot narava sama, t.j. lahko spreminja samo obliko materialov." Citira italijanskega ekonomista Pietra Verrija: "Vsi pojavi v vesolju, pa naj jih je izdelala človeška roka ali pa so jih povzročili fizikalni zakoni, niso dejansko nove stvaritve, temveč zgolj preoblikovana snov. Sestavljanje in ločevanje sta edina elementa, ki jih človeški duh vedno znova odkriva, kadar analizira predstavo o reprodukciji."



Če v ekoloških sistemskih teorijah abstrahiramo posebnost načina, kako človek povezuje in ločuje, in naravne ter človeške procese pojmujejo zgolj kot pretoke snovi in energije, potem bomo "fizikalistično reducirali družbene odnose". (E. Schramm, "Die Rolle der theoretischen Ökologie bei der Erforschung der sozial konstituierten Natur". V: **Dialektik** 9, Köln 1984, str. 141.)

<sup>12</sup> Volker Grassmuck in Christian Unverzagt sicer opisujeta odstranjevanje smeti na lahkoten način, vendar precej natančno zadeneta jedro problema: "Menjava strani in izmenjava udarcev med človekom in naravo" (**Das Müll-System**; str. 310). Od sestavin in količine antropogenih snovi je odvisno, na kakšen način bo zadnji člen linearnega procesa človekove produkcije prešel v naravni cikel. Načine lahko opišemo kot "neurejene, odprte ali pa kaotične" (A. Bauer/H. Paucke, **Natur- und Produktionskreisläufe**, str. 911). – Novejše raziskave kaosa se še vedno igrčkajo, namesto da bi se spoprijele z modeliranjem kaotičnih procesov, ki se odvijajo na smetiščih, kjer se med seboj mešajo najrazličnejše snovi.

<sup>13</sup> Lahko bi rekli, da "smeti" povzročajo realno "naturalizacijo človeka" in "humanizacijo narave". Smeti predstavljajo nujno naravnost človeške proizvodnje in odsevajo način in obseg človekovih posegov v naravo. Marxova pozitivna utopija se danes zdi skorajda grozljiva (glej E. Alt-vater, **Die Zukunft des Marktes**, str. 247).

<sup>14</sup> Glej še Egon Becker, Peter Wehling: **Risiko Wissenschaft. Ökologische Perspektiven in Wissenschaft und Hochschule**, Frankfurt/Main 1993.

<sup>15</sup> H.-H. Habeck-Tropfke v **Opisu tehnik za smeti in odpadke** (Düsseldorf 1985) trdi, da se "doba smeti" začne z nastankom človeka.

<sup>16</sup> Marx, str. 58.

<sup>17</sup> Tej interpretaciji v prid govorijo tudi številne najdbe medvedjih kosti, ki so bile razvrščene v obliki medvedjega okostja. Takšno razvrščanje kosti lahko razlagamo z lovčevno vero, da se bo žival "reinkarnirala", da bo ponovno zaživela v svojem telesu. (Glej Döbler, "Vom Wildbeutertum zum frühen Ackerbau". V: **Panorama der Weltgeschichte**, 2, Gütersloh 1987, str. 54.)

<sup>18</sup> Karl-Wilhelm Weeber v študiji o odnosu antičnega prebivalstva do okolja opisuje arhaično "ekološko" zavest: "Že ralo, ki se je zarilo v tla, je zemljo raztrgalo in jo tako rekoč ranilo – to je bil žgreh", žalitev neoskrunjene matere zemlje, ki ga je bilo treba kompenzirati z mnogimi žrtvovanji in rituali." (K.-W. Weeber: **Smog über Attika**, Zürich 1990, str. 71.) – O metodah ekološkega samouravnavanja v arhaičnih družbah glej tudi N. Luhmann: **Ökologische Kommunikation**, str. 68.)

<sup>19</sup> "Prebivalci Babilona so morali primerno urbanizirati svoje nosove, da so lahko ravnali po načelu 'bo že bolje, ko se posuši in pohodi'. Vsaka generacija je nekoliko privzdignila pragove svojih hiš, saj so se stari pragovi pogrezali v smeteh, ki so jih za seboj puščale starejše generacije. Tako se je stari Babilon nenehno potapljaj v novem, dokler se ni dokončno pokopal." (V. Grassmuck, C. Unverzagt: **Das Müll-System**, str. 45.)

<sup>20</sup> *Ibid.* str. 44.

<sup>21</sup> V ta kontekst spada tudi teza A. Kobarta, ki poskuša razpad rimskega cesarstva razložiti z izčrpanostjo in izumrtjem višjih slojev zaradi zas-

trupitve s svincem. (glej K.-W. Weeber: **Smog über Attika**, str. 171–190.) To bi bil izreden primer, kjer nenačrtovane posledice povzročijo propad reprodukcijskega sistema.

<sup>22</sup> Wolfgang Hermann je antično pojmovanje poskušal razbrati iz mita o čiščenju Avgijevega hleva. Tam živalski iztrebki niso več uporabno gnojilo, temveč “nesnaga”, ki grozi, da bo preplavila hlev, in ki jo je treba očistiti. Heraklit je problem rešil tako, da je nesnažni hlev očistil in onesnažil čisto vodo. “Heraklitova rešitev pa je bila le navidezna ... Nesnaga na ta način ne moremo nikoli odstraniti, temveč jo lahko samo premestimo ... Ne obstajajo prostori, kjer bi nesnaga ‘izginila’.” (W. Hermann: **Mammon, Schmutz und Sünde. Die Kehrseite des Lebens**, Stuttgart 1991, str. 66.)

<sup>23</sup> Glej K.-W. Weeber: **Smog über Attika**, str. 63 in 155.

<sup>24</sup> Uporaba kemičnih snovi je bila v srednjem veku bolj ideološki kot pa ekološki problem. Cerkev je namreč menila, da so “kemijski obrtniki” (oglarji, barvarji, zdravniki, kovači itn.) povezani s peklenškimi silami. Takšno pojmovanje je poostrilo budnost in nadzor ter spodbijalo cehovsko organiziranost obrtnikov.

<sup>25</sup> Max Weber meni, da je temeljna razlika med antičnimi in srednjeveškimi mesti prav cehovska ureditev slednjih, medtem ko so prva temeljila na “željah po vojaškem osvajanju” (M. Weber: **Wirtschaftsgeschichte**, München 1923, str. 284). V prvih so bili meščani vojščaki, v drugih pa obrtniki. Tam je mesto vladalo **nad** podeželjem, tukaj pa **poleg** podeželja.

<sup>26</sup> V ekonomiji se ta obrat kaže v prehodu od fiziokratov k nauku o delovni vrednosti. Za prve je kmetijstvo ustvarjalo vrednosti, za slednje pa usakeršno delo, ki ustvarja uporabne vrednote. Ta osredotočenost na delo, ki ustvarja uporabno vrednost, povzroča, da se ekonomske teorije še vedno osredotočajo na količinsko skromen del proizvodnje in da pri tem popolnoma spregledujejo proizvodnjo smeti. (Glej tudi: Joachim H. Spangenberg.)

<sup>27</sup> Odnos človeka do narave, ki ne temelji na izkušnji, ponazarja Baconova “Salomonova hiša”, kjer je “laboratorij” moderno svetišče: pred motnjami iz okolja ga hermetično ščitijo varnostne cone, alarmne naprave in zapore, osvetljujejo ga umetne luči, dostopen pa je samo svečenikom moderne dobe: znanstvenikom. Pod geslom **verum est factum** tam izvajajo stroga ritualna zasliševanja narave: s posvečenimi znanstvenimi inštrumenti secirajo, kombinirajo in sintetizirajo v tišini tega svetišča; opazujejo in računajo; računajo in opazujejo. Od časa do časa nestrpni javnosti sporočijo izide: “prišla bo nova doba mehanike, kemije, elektrike, atomov, čipov in genov!” Ljudstvo strmi in jih časti – ter se odpravi, da bo uresničilo njihove prerokbe.

<sup>28</sup> Tezo o odvisnosti industrijske produkcije od znanosti lahko razložimo s primerom “parnega stroja”, s katerim se je začela “industrijska doba”. Karl Marx in Max Weber menita, da je na začetku razvoja parni stroj, tim. “filozofski stroj”; le-ta namreč šele ustvarja pogoje za racionalno in preračunljivo proizvodnjo. Vendar Weber zgreši odločilni vidik. Parni stroj razume kot tehnično rešitev rudniškega problema, kako naj bi ogenj dvigoval vodo. “Ideja sodobnega parnega stroja izhaja iz gradnje rovov v rudnikih.” (M. Weber: **Wirtschaftsgeschichte**, str. 173 in 154.) Marx pa meni, da je parni stroj na začetku industrijske proizvodnje, ker energijo, ki je potrebna za množično proizvodnjo, osvobaja iz dotedanje zamejenosti. Wattova konstrukcija naj bi bila prvi motor, ki sam ustvarja

svojo gibalno silo in ga človek lahko popolnoma nadzoruje. Parni stroj naj bi potemtakem predstavljal "mater industrijskih mest". Marx poudarja, da je Wattova genialnost v tem, da "svojega izuma ni predstavil kot iznajdbe s **posebnim namenom**, temveč kot **splošen dejavnik** velike industrije". James Watt naj bi bil oče moderne industrije, tako kot je bil njegov sonarodnjak Adam Smith oče moderne politične ekonomije.

Pri Marxu pa ne najdemo odgovora na vprašanje, če je Wattova iznajdba temeljila na znanstvenem modelu, tako da brez splošno matematičnega modeliranja mehanizma toplote in sile parnega stroja ne bi mogli izdelati, ali pa je stroj plod konkretnega izkustvenega znanja (prim. J. D. Bernal, "Wissenschaft". **Science in History**, 2, Reinbek 1970, str. 537). Watt je morebiti na sečišču, kjer sta se srečali matematično naravoslovje in inženirska umetnost. Če si ogledamo nadaljnji razvoj t.i. primarnih tehnologij, najprej elektromotorja in potem jedrskih elektrarn, ugotovimo, da jih brez matematičnega modeliranja v elektrodinamiki in kvantni teoriji ne bi mogli niti izdelati niti tehnološko uporabiti in nadzirati.

<sup>29</sup> Cikel modernega reprodukcijskega procesa ni toliko določen z akumulacijo in krizami kapitala kot pa s "kondratjevskimi svetovi" temeljnih znanstvenih inovacij. Drugače povedano: krize v porasti kapitala izražajo pomanjkanje temeljnih inovacij. – Zanimiva bi bila zgodovina planetarnega smetišča, ki bi jo opisali po stopnjah temeljnih inovacij: ogljikovim in žveplenim oblakom, ki prihajajo iz elektrarn, temelječih na premogu, je sledilo oplemenitenje atmosfere z radioaktivnim sevanjem, nato pa še bogata izbira snovi iz struparskih petrokemijskih kotlov. Kmalu se bodo na odlagališčih znašle tudi genetske organske smeti. Vse te plasti pa se spajajo v neprebojno celoto odpadkov.

<sup>30</sup> Max Weber je upravičeno trdil, da je industrijsko produkcijo uvedel postopek "demokratizacije razkošja in zadovoljevanja množičnih potreb po razkošju". (M. Weber, **Wirtschaftsgeschichte**, str. 156.)

<sup>31</sup> O faktorjih samokrepitve sistema glej: Lothar Mayer: **Ein System siegt sich zu Tode. Der Kapitalismus frißt seine Kinder**, Oberursel 1992 (recenzija: G. Nagl v: **Widerspruch** št. 23).

<sup>32</sup> Aristotel pravi, da je človeška duša "na neki način vse". Toda to "vse" uresničuje šele znanstveno-tehnična proizvodnja, ki ne pozna absolutne meje pestrosti potreb in ki je odvisna le od stopnje tehničnega razvoja.

<sup>33</sup> Število prebivalcev sveta narašča v razmerju z dinamiko in z obsegom sodobnega reprodukcijskega sistema in po svoje tvori temeljni pogoj za širitev proizvodnje in potrošnje. Leta 1800, 10 let po izdelavi Wattovega parnega stroja, se pojavi "preobrat v zgodovini človeštva ... Stopnja rasti prebivalstva se v kratkem času poveča z nekaj bornih desetih odstotka na 2%, ponekod celo na 4%." (W. Braunbek: **Die unheimliche Wachstumsformel**, München 1973, str. 69.) Porast prebivalstva se nad-eksponentialno veča v soodvisnosti z globalizacijo in znanstvenostjo reprodukcijskega sistema.

<sup>34</sup> Moderna doba temelji prav na magičnem ritualu izgorevanja: kar izgori, izgine. Kakor se je človeštvo poskušalo rešiti peklenskih sil z zažiganjem obsedencev in čarovnic ter puščanjem njihovega pepela, da ga raznese veter, poskušajo delovati tudi sodobne naprave za zažiganje smeti. Toda, tako kot so se zažigani ljudje vračali v podobah mučnikov, emisije vračajo neuničljivo zlo v obliki "kislega dežja", podnebnih spremembah, pojavi tople grede itn. Naprave za zažiganje smeti temeljijo na magični samoprevari empirizma: česar ne moremo zaznati, ne obstaja.

<sup>35</sup> Če vzamemo za osnovo kemijo ogljika, ki lahko tvori verige in krožnice, dobimo število možnih beljakovinskih vrst, ki presega število useh elementarnih delcev v vesolju. Če dodamo še klor, fluor in težke kovine, je število spojin skoraj neskončno. Narava lahko shaja z relativno skromnim številom spojin, ki jih je "preverjala" več milijard let, ali jih okolje dobro prenaša in ali jih je mogoče zopet razgraditi, človek pa vsako leto tehnično izdelava več tisoč novih, vedno kompleksnejših ogljikovih spojin in jih pošlje v okolje. Naravna evolucija se očitno ravna po popolnoma drugačni strategiji za izdelavo struktur, kot pa jo zasledujejo znanstveno-tehnični postopki izdelave novih proizvodov.

<sup>36</sup> Tukaj problem sam postane problematičen, kajti zelo redko vemo, in še v tistih primerih le post festum, kako med sabo reagirajo sestavine industrijskih smeti in okolja ter kakšne kemijske spojine pri tem nastajajo. (W. Klöpffer, "Grundlagen und Grenzen der Einzelstoffbewertung unter Umweltgesichtspunkten". V: M. Held (ur.): **Leitbilder der Chemiepolitik. Stoffökologische Perspektiven der Industriegesellschaft**, Frankfurt/Main 1991, str. 19-33.)

<sup>37</sup> "Rimski klub" je v svojem zadnjem poročilu objavil: "Do pred kratkim smo domnevali, da bo dobrohotna narava vedno absorbirala in neutralizirala vse odpadke, ki jih človeška družba spušča v zrak, zemljo, reke in morja. Toda te domneve ne moremo več gojiti: očitno smo prekoračili kritično mejo, kjer grozi, da bodo posledice človekovih dejanj resno poškodovale okolje, morda pa bodo celo povzročile nepopravljivo škodo." (**Die globale Revolution**, Hamburg 1991, str. 26.) V poročilu so navedene štiri različne vrste globalne škode: širjenje strupenih snovi v okolju; kisanje jezer in gozdov zaradi škodljivih snovi; onesnaženje višjih atmosferskih plasti s fluorovodikovimi spojinami; učinek tople grede, ki naj bi bil najnevarnejši za okolje. V tem spisku ni mnogih lokalnih in regionalnih smetišč in odlagališč, ki se med sabo povezujejo v mrežo in pomenijo globalno nevarnost.

<sup>38</sup> Za dejstvom, da družba prevzema odstranjevanje smeti, se skriva stara predstava, da človek stvari bolje obvladuje kot pa "narava, ki je nepopolna".

<sup>39</sup> Več podatkov o industriji za predelavo smeti v surovine glej: "Entsorgungswirtschaft – schrumpfende Anzahl von Unternehmen in einem weltweit wachsendem Markt". V: **Die Mitbestimmung** 2/94, Düsseldorf 1994, str. 24.

<sup>40</sup> Harald Wolhny: **Abschied vom Müll. Perspektiven für Abfallvermeidung und eine ökologische Stoffflußwirtschaft**. Göttingen 1992.

<sup>41</sup> Med stabilizacijske ukrepe spada tudi omejevanje "nespametne demografske eksplozije", ki ogroža uspeh teh ukrepov (glej Club of Rome, **Die globale Revolution**, str. 92).

<sup>42</sup> Dobra opisa refleksivne moderne najdemo v delih: S. Moscovici: **Ver-such über die menschliche Geschichte der Natur** (Frankfurt 1982) in G. Ropohl: **Die unvollkommene Technik** (Frankfurt/Main 1985). G. Ropohl opisuje in zahteva "eko-tehnično dopolnilo", ki bi ga omogočila "obsesna ekološka sistemska tehnika". Le-ta naj bi "privedla k temeljiti tehnizaciji narave", ki bi "naravo vsestransko domesticirala". Takšna "skrb bi na nek način pomenila konec narave" (133).

<sup>43</sup> Frank Hoffmann in Theo Rombach: **Die Recycling-Lüge**, Stuttgart 1993, predusem. str. 7-17.

<sup>44</sup> Ker nič ni absolutno, je tudi tukaj diferenca relativna. Toda ob časovnih razsežnostih obeh sistemov odpoveduje naša predstavnostna zmožnost. Neizbežni konec "krogotoka jedrskih goriv" je med drugim plutonij. Količina  $10^9$  g je usodna za posameznika, skupek te snovi v velikosti pomaranče pa lahko uniči celotno biosfero. Ocenjujejo, da se bo do leta 2000 nabralo kar 100 t plutonijevih odpadkov – natančnejših podatkov ni! Ker plutonij ostane toksičen kar pol milijona let, obstajajo le trije načini, da ga "odstranimo": bodisi se povrne v naravni krogotok snovi, kar bi pomenilo, da se mora odstraniti človeštvo; bodisi ga odstranimo iz zemeljskih krogotokov, potem morajo smetarji sestiti v rakete in z njimi odvažati smeti; tretja možnost pa je, da jih skladiščimo pod zemljo, potem potrebujemo skladišča, kjer izmenjava snovi z okoljem ne bo mogoča. – Če prvi dve možnosti izključimo, ker sta prenevarni, nam preostane le končno skladiščenje radioaktivnih odpadkov pod zemljo.

**Danes vemo**, da to odstranjevanje zahteva, da omenjene snovi **pol milijona let** ne pridejo v izmenjavo z okoljem. Takšno načrtovanje prihodnosti (in z njim tudi odstranjevanje jedrskih odpadkov) je nemogoče iz treh razlogov: prvič, ker so medsebojni učinki in izmenjava snovi med lito-, hidro-, atmo- in biosfero danes še precej neraziskani; drugič, ker ni nihče preizkusil, kako v obdobju pol milijona let med seboj učinkujejo plutonij in zaščitne stene skladišč; in tretjič, ker atomske teorije temeljijo na domnevah, kje se jedrski delčki **verjetno** zadržujejo. **Natančnih** izjav o tem, kje se nahajajo plutonijevi atomi, predvsem alfa delci, v obdobju petstotih tisočletij, sama teorija ne dopušča. Kraj, ki bi bil onstran vseh krajev, ne obstaja!

Ker je dejansko odstranjevanje smeti nemogoče, ostaja samo simbolično. Najbolje bi bilo, če bi plutonij preimenovali, namesto po Plutonu, bogu smrti, bi ga lahko poimenovali po boginji jutranje zarje, torej Eozij, ali še bolje: Letezij, po Lete – pozabi, vnukom pa o njem ne bi ničesar povedali.

<sup>45</sup> Glej: Max-Planck-Institut für Plasmaphysik: **Kernfusion – Stand und Perspektiven**, Garching 1993.

<sup>46</sup> O področjih uporabe bio-tehnologije glej: M. Catenhusen, H. Neumeister: **Chancen und Risiken der Gentechnologie**, München 1987, str. 40-193.

<sup>47</sup> Kljub hipotetičnosti izjav o bodočih visokotehnoloških odpadkih, bo verjetno obveljalo naslednje pravilo: "Cikel oskrbe in odstranjevanja ni cikel, temveč neskončna veriga odstranjevanja. Vsaka sanacija (sanus = zdrav) ustvarja nove razmere, ki jih je treba sanirati. Očitno je to eno izmed temeljnih pravil vede o smeteh." (V. Grassmuck, C. Unverzagt: **Das Müll-System**, str. 197.)

<sup>48</sup> Lothar Mayer pesimistično pravi: "Kapitalizem prednjači pred vsemi drugimi družbenimi sistemi zaradi svojih sistemov za krmiljenje in vzvratne povezave. Zmagoval bo vse, dokler ga ne bo uničil poslednji protagonist: požrl bo sam sebe." (L. Mayer: **Ein System siegt sich zu Tode**, str. 40.)



# Globalni problemi, globalne norme, novi globalni akterji

Po koncu hladne vojne nismo skoraj nič bližje rešitvam globalnih problemov. Nacionalne države se, v skladu s svojo naravo, posvečajo globalnim problemom le v zelo omejenem smislu. Spričo teh dilem so se pojavili novi globalni politični akterji, ki po svoji strukturi spominjajo na multinacionalne koncerne in učinkovito igrajo na klaviaturo mednarodnega javnega mnenja. Na primeru Greenpeace in Amnesty International bomo razpravljali o novi pluralistični svetovni javnosti.

## **SVETOVNI PROBLEMI IN SVETOVNA JAVNOST**

Splošno znano je, da obstajajo novi globalni problemi, ki so jih povzročili ljudje in ki so pomembni za vse človeštvo, saj ga tudi ogrožajo. Z odkritjem in razširitvijo jedrskega orožja se je vzpostavil prvi vsesplošno utemeljeni strah pred samouničenjem človeštva. Potem so prišle na dan skrbi zaradi tanjšanja ozonskega plašča, splošnega segrevanja ozračja, velikih jedrskih, kemičnih in biokemičnih katastrof, prenaseljenosti planeta in zaradi splošnega onesnaževanja in zastrupljanja okolja. S temi vprašanji se prvenstveno ukvarjajo bogate dežele, revne pa bolj z vprašanji neenake razdelitve resursov, lakote, revščine in dolžniške krize. Na TV postajah in tudi npr. v skupni produk-

ciji evropskih radijskih postaj v maju 1990 so z različnim uspehom prediskutirali sovpadanje enih in drugih vprašanj in dramatično ugotovili, da to lahko ogrozi tudi bogate dežele. Med drugim so mediji zrežirali tudi fiktivni pohod Afričanov na "trdnjavo Evropo".

Kot kvalificirane podlage za mednarodno razpravo s širokim odmevom v svetovni javnosti lahko navedemo poročila različnih mednarodnih komisij, poimenovanih po njihovih prominentnih predsedujočih: Pearsonova, McNamarova in Brandtova komisija o razvojni politiki, poročilo komisije Brundtlandove o svetovnih okoljskih problemih, priporočila Palmejeve komisije glede miru in razorožitve itd. Prav takšno mednarodno težo je imelo poročilo ameriškemu predsedniku "Global 2000" in analize "Rimskega kluba" o "mejah rasti". Razprava se je v začetku v glavnem omejila na zahodne demokracije, pravzaprav je vzpostavila njihovo kritično javnost. Toda postopoma se ji je posrečilo vključiti tudi tretji svet in v navezi z Willijem Brandtom in politikom popuščanja tudi države takratnega vzhodnega bloka. Na osnovi mednarodnih razprav in povezovalnih dokumentov, kot so bili npr. zaključki KVSE, so se v državah vzhodnega bloka legitimirale tudi kritične skupine, ki so si zastavljale univerzalna vprašanja človekovih pravic ("Helsinške skupine") ali varstva okolja. Tretji svet pa se je še posebno dejavno angažiral v razpravah o mednarodnih resursih in o rasizmu. Končno so se začeli ukvarjati z globalnimi vprašanji in formulirati globalne standarde tudi najpomembnejši mednarodni forumi in organizacije – Združeni narodi in njihove posebne organizacije, OECD, svetovni gospodarski vrh in protivrh "južnih" držav.

### **KOLEKTIVNE SVETOVNE DOBRINE IN SISTEM NACIONALNIH DRŽAV**

Za rešitev velikih problemov so nacionalne države premajhne in za rešitev manjših prevelike, je aforistično formuliral Daniel Bell. S tem je opisana splošna dilema rešitve svetovnih problemov: gre za kolektivne svetovne dobrine, za katere se čutijo vsi udeleženci mednarodnih odločevalnih procesov le delno odgovorni in so v zvezi z njimi tudi zgolj omejeno sposobni odločati. Poskusi njihovega reševanja v nacionalnih okvirih lahko dvignejo nacionalne stroške eventualno tudi kot pomanjkljivost nasproti gospodarskim konkurentom, ki tako profitirajo na račun umnosti drugih udeležencev. Če gre za majhno državo ali majhno podjetje, pa se zdi, da njihov prispevek k izboljšanju splošnega stanja tako ali tako ne more biti velik in se tako zdi nesmiseln. Celo pri visoki stopnji mednarodnega sodelovanja se lahko pojavijo *free rider* učinki, če se trgujoči ne držijo dogovorov ali če pri njih sploh ne sodelujejo.



Vse to pa ni, kot je pogosto rečeno, pomanjkljivost štiriletne demokracije. Gotovo je sicer, da politiki razmišljajo v tem štiri-letnem ritmu, toda le odprte demokracije s široko in pluralno oblikovanim mnenjem so omenjena vprašanja sploh zapopadle na inovativen način. Gotovo sta lahko konkurenca strank in politikov ter prepirljivost medijev pogosto sterilni. Toda znanje odprte konkurence strank je tudi potreba po novih temah in novem moralnem kapitalu. Globalne teme, kot so okolje, mir in razvoj za vse, so bile mogoče najpoprej izrabljene za volilne boje in politične debate, čeprav v začetku še brez uspeha. Kennedyjev okoljski program iz leta 1960 kot posledica knjige *The Silent Spring* ali pa Brandtov program "modrega neba nad Porurjem" iz leta 1961 sta zgodnja primera.

Prevlada nacionalnih držav v politiki ima za posledico, da se omenjeni problemi tematizirajo v glavnem na nacionalni ravni in da so politične spremembe odvisne od na tej ravni vzpostavljenih robnih pogojev. Zaradi tega se pojavljajo velike neistočasnosti. V sedemdesetih letih je bila v ZDA problematika okolja relevantna programska točka, predvsem za časa Jimmyja Carterja. Prav tako je vzcvetela v sedemdesetih letih politika okolja na Japonskem. Bila je tema uspešnih reformističnih županov velemest, kar je v tistem času vplivalo tudi na nacionalno politiko. Z utrjevanjem prevlade konzervativcev po letu 1976 se je pod pritiskom gospodarskih imperativov spet umaknila v ozadje (Folyanti-Jost, 1988; Tsuru/Weidner, 1985). V ZRN je bila tema po dolgem času ogrevanja javno učinkovita šele na začetku osemdesetih let, v drugih zahodnoevropskih deželah pa še pozneje. Tovrstna časovna neizenačenost je preprečila povezujoče se mednarodno sodelovanje, ki je seveda odvisno od konsenza. Primer tega je lahko ameriška blokada omejitev zračnih emisij v letih 1990-92.

Pri razoroževanju se je dolgo časa dogajalo podobno. Tudi če se hoče razorožiti le ena izmed velesil, to vpliva tudi na ravnanje tako nasprotnika kot partnerjev. Pri razvojni pomoči pa povezanost ni tako ozka. Celo če tega druge ne store, lahko pomaga tudi majhna dežela. Vojaška oborožitev sosednjih držav ali neugodne gospodarske razmere pa so lahko faktorji, ki takšne uspehe relativizirajo.

Na koncu moramo omeniti še nervozno negativno tekmovanje med bogatimi deželami. Medtem ko se bogate dežele poskušajo zaščititi, deloma tudi z množično uporabo policije in vojske, nosijo revne države, kot so Sudan, Pakistan ali Tajska, večino bremena. Po zglednem kolektivnem soglasju, doseženem glede Ženevske konvencije o beguncih iz leta 1951, pri kateri so se zahodne države želele v prvi vrsti zgledovati po izkušnjah z vračanjem predvsem židovskih "gospodarskih beguncev" iz tretjega rajha, danes države spet tekmujejo v zapiranju meja pred begunci. Pri tem gre pogosto prej za probleme zaznavanja

<sup>1</sup> *Poučen je primer Rabta – Hippensteil - Imhausen (prim. Joffe: 1990). Medtem ko so za grožnje z vojaško tehniko v prvi vrsti odgovorne zmagovalke druge svetovne vojne, predusem za njen izvoz v tretji svet, imata Italija in Nemčija najmanj pomislekov pri proliferaciji tehnologij uničenja na področjih, ki mejijo na civilni izvoz. (Glede tega primerjaj nemški izvoz jedrske tehnologije v Brazilijo in Pakistan ter dobavo kemijske tehnologije Iraku in Libiji. Glede Italije glej Friedman: 1989.)*

kot pa za realne grožnje. To npr. dokazuje nesorazmerje med diskurzom o “preplavljenosti” iz let 1979-82 in 1991 in pripravljenostjo sprejemanja 10-krat večjega števila preseljencev in priseljencev v letih 1989/90 v ZRN.

## FIZIČNA, POLITIČNA IN SOCIALNA NESPREMENLJIVOST

Nova kvaliteta svetovnih ekoloških problemov in nevarnost svetovne atomsko-biološko-kemične vojne je v tem, da gre za nepovraten samorazvoj problema. Izumrtje vrst pomeni izgube, katerih posledice lahko komajda ocenimo. Ozonski plašč je po našem današnjem vedenju v časovnih obdobjih predvidljive zgodovine človeštva nenadomestljiv, prekomernega izpuščanja CO<sub>2</sub> in drugih plinov v ozračje pa kratkoročno ni mogoče preprečiti. Iz tega izhajajoče klimatske spremembe, predvsem nadaljnje izsuševanje tropskih in subtropskih področij, ter spremembe vegetacije prav tako niso problemi, pri katerih bi se bilo mogoče vrniti na izhodiščno točko in lahko povzročijo stoletno ali celo tisočletno nezmožnost (človeškega) življenja v teh področjih. Svetovna atomska vojna bi lahko spričo svojih posledic iztrebila celotno človeštvo. Jedrske katastrofe lahko vsaj za nekaj časa naredijo nenaseljiva obsežna področja – v primeru Černobila področje, veliko kot Bavarska. Biološka in kemična bojna sredstva bi lahko imela podobne učinke in v zadnjih letih postajajo čedalje dostopnejša za državne in nedržavne akterje. Prav tako se je razširil krog držav, ki jih proizvajajo.<sup>1</sup> Izločimo lahko kategorijo drugačnih problemov, ki so v principu fizično sicer reverzibilni, vendar to niso iz političnih razlogov. Kot primer lahko navedemo vojaško jedrsko tehniko. Lahko bi jo sicer odpravili s svetovnim soglasjem, toda danes se to zdi nemogoče zaradi dveh razlogov:

- enkrat zaradi ravnotežja med velesilami, ki že desetletja temelji na oligopolu posedovanja jedrske oborožitve in medsebojnega zastraševanja,
- drugič zaradi splošno znanega proizvodnega postopka, ki daje bodočim proizvajalcem nepreračunljivo moč, ki bi lahko ogrozila tudi velesile.

Tako je postalo jedrsko orožje prav tak *fact of life*, kot sta po 15. stoletju postala smodnik in strelno orožje, izuma z začetka etabliranja sistema svetovnih držav in evropske kolonizacije. Za dve stoletji in pol so ga lahko odstranili le na Japonskem, čeprav zaradi nadvlade birokratskega centra moči. Grožnja ameriških “črnih ladij” pa je leta 1853 Japonsko prisilila k prilagoditvi pravilom, ki jih je postavljala Zahod. In Japonska se je tem pravilom kasneje še preobro prilagodila.

Prav v nasprotju s smodnikom pa je imelo jedrsko orožje do sedaj vlogo prisilnega mirovnika. Tu se je dolgo časa obdržalo varljivo geslo *si vis pacem, para bellum*, in sicer z grožnjo splošnega propada zaradi grozljivo pretiranih *overkill* zmogljivosti. Države, ki imajo jedrsko orožje, se medsebojno niso zapletle v noben spopad. (Do edinega dosedanje neposrednega rožljanja z orožjem med jedrskimi silami je prišlo med ZSSR in Kitajsko na reki Amur, vendar so konflikt skrbno ohranili na nižji ravni.) Vse države z jedrsko oborožitvijo so se sicer spopadale z "nejedrskimi", vendar z izjemo ameriškega bombardiranja Hirošime in Nagasakija pri tem niso uporabile jedrskega orožja. Nekatero med njimi so v zadnjih desetletjih doživele poraze, ki so prizadeli njihov ponos – ZDA v Vietnamu, ZSSR v Afganistanu, Kitajska prav tako proti Vietnamu, Izrael proti Iraku, toda nikoli niso bile dejansko ogrožene (Newhouse, 1990; Hersh, 1991).

Pri neodpravljenosti jedrskega orožja gre za dejansko in logično omejitev svetovnega sistema držav. Ta seveda še ne omejuje možnosti obsežnega zmanjšanja jedrskih arzenalov. Nasprotno – omejitev na omejeno število centralistično kontroliranih oborožitvenih sistemov in odprava zelo spornih taktičnih jedrskih orožij lahko izboljša upravljenost in racionalnost sistema zastraševanja. Istemu cilju služi proliferacijska pogodba, ki omejuje krog udeležencev. Tu je v ospredju predvsem velik interes jedrskega oligopola. V procesu popuščanja napetosti je omejeno vlogo jedrskega orožja ponazarjala formulacija *weapons of last resort*<sup>2</sup>.

Tudi postopkov izdelave biološkega in kemičnega orožja ni več mogoče spraviti v Pandorino skrinjico. Ob tem je proizvodnja manj draga, mogoča je uporaba drugih kemikalij in je zaradi tega dostopnejša, poleg tega pa obstajajo še diverzificirane tehnične možnosti. Toda velike sile imajo lasten interes za odpravo tega sistema. Razširjenost kemičnega orožja po celem svetu učinkuje namreč destabilizirajoče. Njegovih učinkov ni mogoče strateško tako natančno preračunati in omejiti. Drugače kot jedrsko orožje je mogoče biološko in kemično orožje po strateških kriterijih velesil pogrešati in je postalo zastraševalno orožje držav drugega ranga. Toda bolj ko bo razširjeno, tako v svetu bogatih kot revnih, toliko težja in zamudnejša bo njegova odprava.

Medtem ko smo do sedaj obravnavali politično obvladljivost, pa je jedro drugih novih svetovnih problemov v njihovi široki in svetovni zasidranosti v družbenem. Med te probleme lahko očitno šteujemo rast prebivalstva, ki je tesno povezana z vprašanji revščine in razvoja. Kljub opaznemu napredku v Aziji in Latinski Ameriki se lahko le redke države, kot sta npr. Singapur ali Tajvan, pohvalijo s socialnoekonomsko varnostjo in so sposobne prebivalstvo prepričati za zavestno

<sup>2</sup> Predsednik Bush na londonskem vrhu NATA leta 1990 (*Süddeutscher Zeitung*, št. 151, 4. 7. 1990). Konceptualno o tem McNamara: 1990, glej tudi Kaiser: 1989.

omejevanje rojstev, namesto da bi želelo zaradi pritiska bede, otroške umrljivosti in negotove starosti imeti številno potomstvo.

Tudi večina ekoloških problemov ima socialno razsežnost. Samo nekateri, kot npr. proizvodi, ki vsebujejo ozonu škodljive fluorovodike, in jedrska energija, so odvisni od centralnih odločitev maloštevilnih držav ali podjetij, ki razpolagajo s proliferacijskim ključem ali z ustreznimi okolju prijaznimi tehnološkimi nadomestki.

Proizvodnja CO<sub>2</sub> je neločljiva plat življenja. Pri dihanju človeka, njegovih domačih živali, pri gretju in pri kuhanju kot tudi pri večini tehnoloških postopkov pridobivanja energije nastaja CO<sub>2</sub>. Vendar pa ga povprečen prebivalec tretjega sveta proizvede samo 0,7 tone, medtem ko povprečen prebivalec ZDA kar 25 ton. Zmanjšanje zahteva spremembe načina življenja na zelo široki osnovi. Pri tem bi bilo potrebno razlikovati med večino ljudi v deželah v razvoju, ki imajo na voljo malo možnosti za spremembo in ki tudi malo proizvajajo, ter prebivalci bogatih dežel, ki so dobro informirani, imajo večjo možnost izbire in tudi porabijo največji del energije (Ehrlich, 1990).

Na ta način smo prišli do četrte kategorije svetovnih problemov, pri katerih je vesplošna sprememba mogoča in pri katerih se tudi dogajajo spremembe na boljše ali na slabše. Gre za posledice moderne civilizacije na številnih področjih, predvsem pri porabi energije, odpadkih oz. izrabi surovin ter v prometu. Na teh področjih so odločujoči politična in socialna inercija, materialni interesi tako javnih in privatnih centrov moči kot tudi širokih slojev prebivalstva ter želja po razkošju, ki je odvisna tudi od prevladujočih kulturnih trendov. Pri tem pa vedno znova preseneča raznolikost življenjskih oblik že znotraj samih držav OECD. Npr. primerjava ameriške ravni porabe energije z evropsko ali japonsko, razlike v kulturi embalaže, stopnje avtomobilizacije družbe in njenih alternativ ter še mnogo drugega. Tu v bistvu ne gre za izgubljeno, temveč za upodobljeno. Razpravljali naj bi o ciljih, ki naj jih zasledujemo, o sredstvih, ki naj bodo pri tem uporabljena, o tehničnih postopkih, ki morajo biti vpeljani ali nadomeščeni. Tu je v veliki meri problem že sama enotnost kraja in časa, ki zagotavlja enotnost subjekta in objekta.

## **MEHKO ETABLIRANJE MEDNARODNIH STANDARDOV**

Princip nacionalne suverenosti in avtonomije se je v zadnjih desetletjih zaradi utemeljenih razlogov vedno bolj uveljavljal. S tem ko je bil sprejet v Listino OZN, je postal splošno pripoznan. Prispeval je k ohranjanju meddržavnega miru in je temelj-

na oznaka današnjega postkolonialnega in bipolarnega obdobja svetovne ureditve.

Zaradi tega se mednarodni standardi lahko uveljavljajo samo s konsenzom držav, ne pa proti njim. V zvezi s tem je David Martin opisal, kako se ti *soft laws* prav tako uveljavljajo, čeprav je večina držav v začetku nanje pristala samo zato, ker je bilo predpostavljeno, da bodo ostali deklarativni in neobvezujoči. Martin v tem smislu govori o "uporabi navidezne svetosti" (Scheinheiligkeit)<sup>3</sup>.

Nekaj podobnega se je dogajalo v preteklih desetletjih in stoletjih in že tudi na samem začetku vzpostavljanja človekovih pravic. Prva deklaracija o človekovih pravicah, virginijska *Bill of Rights* iz leta 1776, izjavlja: "*all man are by nature equally free and independent and have certain inherent rights*". Razglasila in uzakonila jo je država lastnikov sužnjev. Obenem pa je postala, skupaj s kasnejšim členom o človekovih pravicah v ameriški ustavi ter s francosko deklaracijo o človekovih pravicah, moralna osnova za odpravo suženjstva.

Kot neposredno nasprotje fašističnemu zanikanju humanosti so bili po drugi svetovni vojni kot pomembni mednarodni dogovori uzakonjeni prvi standardi človekovih pravic:

- Ustanovna listina OZN (člen 1) in
- splošna razlaga človekovih pravic s stališča OZN leta 1948,
- mednarodni sporazumi v okviru OZN glede državljanskih in političnih pravic ter
- ekonomske, socialne in kulturne pravice iz leta 1976, ki jih je med tem ratificirala večina držav,
- Ženevska konvencija o beguncih iz leta 1951 in razširjeni protokol iz leta 1967,
- pogodba o prenehanju rasne diskriminacije iz leta 1966,
- konvencija proti diskriminaciji žensk,
- konvencija proti mučenju iz leta 1984.

Poleg tega je potrebno upoštevati še regionalne konvencije o človekovih pravicah za Zahodno Evropo (v okviru Evropskega sveta leta 1950), za celotno Evropo, ZDA in Kanado v "košarici 3" sklepnih dokumentov KEVS (1975), za Ameriko (1969) in za Afriko (1981/86).

K temu moramo prišteti še vedno gostejšo mrežo sporazumov, ki jih je potrebno upoštevati v mnogo ozirih (AI, 1990: 37-48). Človekove pravice so postale globalno definiran standard. Za druge globalne probleme pa ne obstajajo tovrstni pravnomočni dokumenti, vendar pa na teh področjih obstajajo pojasnila OZN, njenih posameznih organizacij in drugih pomembnih mednarodnih institucij, tako glede podpore tretjemu svetu (razvojnije stopnje OZN) kot tudi ekoloških problemov. Za nekatera posebna področja, kot sta na primer lov na kite ali Antarktika, obstajajo posebni sveti in sporazumi med prizadetimi državami.

<sup>3</sup> Podobno Tomuschat, ki glede mednarodnih pogodb govori o "plazeči se zakonodaji" in "lastni dinamiki fiksiiranega teksta", ki se ji trajno ne more upreti nobena država (Tomuschat, 1978: 53, 111). Luther Kuehnhardt (1987: 98) prav podobno pravi, da je "obstoj mehanizma človekovih pravic izzval moralnega pritiska, ki se mu ne more izmakniti nobena država na svetu". Prim. tudi Hacker, 1990: 21.

<sup>4</sup> *Stanje pred teološkim premirjem je sicer občasno še vedno očitno. Spomnimo se npr. antisemitskih klišejev, ki med sporom glede karmeličanskega samostana v Auschwitzu niso prišli na dan samo na Poljskem, ampak jih ni bilo spregledati niti pri papežu. Spomnimo se lahko tudi čvrstega zauzemanja stališč v libanonski krizi, ko je za kratek čas prišlo do konfrontacije med kristjani in muslimani, zauzemanja, ki je bilo v nasprotju z **low profile** stališči v času spora med kristjani.*

Kako te “mehke zakone” sprejemata mednarodna politika in nacionalni sistemi?

Kaj sili k njihovemu presajanju in sprejemanju in kateri dejavniki temu nasprotujejo?

Tako nacionalna kot mednarodna politika ima veliko potrebo po moralnosti. Tudi če so etnični principi večkrat v konfliktu s politično rutino, se preko konvencij prebijajo v pravni sistem in politiko splošno pripoznani moralni standardi. Pravne doktrine so lahko povezovalne in tudi odločitve sodišč se lahko sklicujejo na mednarodno pripoznane principe. To velja predvsem takrat, kadar so pravice nacionalnih manjšin eksplicitno izražene v ustavi, kot je to v ZRN, Avstriji in Franciji (Partsh, 1978: 127). Najbolj poudarjeno to izraža pojem “vzporedne ustave”, ki ga je formuliral Tomuschat (Tomuschat, 1978: 52, 62). Potemtakem je vedno pomembnejši vpliv mednarodnega prava in mednarodnega javnega mnenja, predvsem v zahodnih državah. S spremembami v vzhodni Evropi učinkujejo omenjeni standardi sedaj neposredno tudi tam.

Z novimi globalnimi sporazumi in principi se je mogoče navezati na starejše, s katerimi so že prej poizkušali rešiti ali omiliti probleme svetovnih razsežnosti. Spomnimo se poizkusov splošne razorožitve okoli leta 1900, Haaškega rzsodišča, mednarodnega komiteja Rdečega križa in preko njega vzpostavljenih sporazumov ter OZN in njenih posebnih organizacij. Že takrat so vedno znova poizkušali vzpostaviti univerzalistične standarde – npr. z odpravo suženjstva – in države podvreči mednarodnim standardom. Tudi katoliška cerkev, sicer stara mednarodna organizacija, je v zadnjih desetletjih začela prevzemati tovrstno vlogo in se s tem poslovila od vloge mednarodnega centra konfliktov (Vallier, 1971: 498).<sup>4</sup>

Arene mednarodnega sodelovanja so tako bile OZN in njene posebne organizacije ali omejena skupna srečanja zahodnih držav. V skoraj vseh primerih lahko ugotovimo, da je bila pri identificiranju nevarnosti in pri koncipiranju nasprotnih ukrepov odločujoča navzočnost zahodnih držav in zahodnih javnosti. Samo v nekaterih primerih, kot npr. pri formuliranju razvojnopolitičnih ciljev s strani “Skupine 77” ali pri razširitvi kriterijev konvencije o beguncih s strani Organizacije afriške enotnosti, lahko ugotovimo, da je odločilno vlogo igral tretji svet. Prevlada Zahoda, ki je tudi glavni povzročitelj večine svetovnih problemov, daje neizbrisen pečat vsem mednarodnim diskusijam. Ta *development bias* prispeva k temu, da se tegobe večinskega dela svetovnega prebivalstva velikokrat ne obravnavajo kot osrednja svetovna vprašanja.

## NOVI GLOBALNI AKTERJI

Povsem v skladu s pogoji na Zahodu, še posebej v skladu s pogoji zahodnih medijskih trgov, delujejo tudi novi globalni akterji, ki so pretežno dobili pomen v zadnjih desetletjih in so vnesli veliko dinamike v obravnavanje problemov. Ker se pretežno ukvarjajo samo z enim problemskim področjem, jih lahko klasificiramo takole:

- ekološki problemi: Greenpeace, World Wildlife Found, Robin Wood, Friends of the Earth,<sup>5</sup>
- humanitarno-politične organizacije: Amnesty International, Združenje ogroženih ljudstev, Mednarodno združenje za človekove pravice, Mednarodni komite Rdečega križa,
- humanitarni problemi z materialnim težiščem: Zveza združenj Rdečega križa, Terre des Hommes, Caritas international, Svetovni cerkveni svet in druge konfesionalne in karitativne organizacije,
- mir/razorožitev: Zdravniki za mir.

Če te organizacije klasificiramo po principu organiziranja, lahko razlikujemo med dvema starima in enim novim tipom:

(I) Mednarodno-federalni tip, pri katerem se oblikuje večina nevladnih mednarodnih organizacij, tako na humanitarnem kot tudi na političnem in kulturnem področju. Mednarodno krovno združenje je pri tem tipu šibko in vezano na konsenz organizacij članic. Temu tipu ustreza npr. skupni odbor protestantskih cerkva in njihovih karitativnih vzporednih organizacij, mednarodna strankarska združenja in zveze sindikatov.

(II) Nevoljeni, iz zaslužnih oseb sestavljeni "svet bogov", ki se povečuje s kooptacijo, zato da bi mednarodne napetosti manj vplivale na oblikovanje njegove volje. Temu vzoru sledi mednarodni komite Rdečega križa (ki je poleg tega omejen še na državljane Švice), World Wildlife Found (z visokim deležem aristokratov in podjetnikov) in zunaj področja našega raziskovanja tudi Mednarodni olimpijski komite (MOK) in zbor kardinalov katoliške cerkve.

V primeru Rdečega križa sta oba principa omejena. Krovni organizaciji nacionalnih združenj Rdečega križa stoji nasproti Mednarodni komite RK, ki se poizkuša držati stran od političnih zapletov in tako v času vojne ter drugih napetosti delovati kot nevtralna instanca. Tudi pri športnih organizacijah obstaja dvojna struktura (članska združenja/MOK). Katoliška cerkev je z ustanavljanjem nacionalnih škofovskih in laičnih konferenc v zadnjih desetletjih prav tako vzpostavila nastavke dvojne strukture.

(III) Dve moderni in učinkoviti organizaciji – Amnesty International in Greenpeace – pa zaradi zagotavljanja maksimalne intervencijske in akcijske sposobnosti upravljata močni mednarodni centrali (Reiss, 1988: 67ff.; Müller, 1989: 28). Zaradi zago-

<sup>5</sup> Na nacionalni ravni zastopa "Bund fuer Umwet und Naturschutz Deutschland e. V." (BUND) podobne cilje. Robin Wood je pravzaprav organizacija, ki se je odcepila od Greenpeacea, vendar je po stilu svojih akcij ostala povsem v greenpeaceovski tradiciji. Prim. Reiss, 1988: 8, 42 ff.

<sup>6</sup> Tudi ti članki se prej dotikajo obrobni problemov. Med njimi se eden ukvarja z za Eskime negativnimi posledicami kampanje proti pobijanju tuljnjev, ne da bi bilo kjerkoli omenjeno, da si je organizacija prizadevala le za preprečevanje pobijanja mladičev, ne pa tudi odraslih tuljnjev (**Spiegel**, 27. 4. 1987). **Rheinische Post** z dne 2. 12. 1986 poroča, da Greenpeace na svojem prvem nastopu v Moskvi ni bil dobro informiran (vsil drugi časopisi so poročali pozitivno). Končno je **Stern** objavil deloma kritično poročilo o nasprotjih med idealizmom, "ekspanzionistično usmerjenostjo" in avtoritarnim stilom vodenja.

<sup>7</sup> Poročilo **Süddeutscher Zeitung** se ukvarja z "mučno" napako zamenjave imen med zasledovalcem in zasledovanim, ki jo je potem izrabila kenijska vlada (SZ 20. 6. 1989). Dunajski **Presse** je objavil napad turškega zunanjega ministra na Amnesty International kot "igračo levičarskih skupin" (20. 2. 1989). **Stuttgarter Zeitung** je kritiziral poročilo Amnesty o nasilju nad priprtimi v Avstriji ("mimo cilja"), vendar pa je pri tem ostal izoliran (10. 1. 1990). Devet drugih časopisov, ki so se ukvarjali s to temo, je zavzelo do avstrijske policije kritično stališče, ki se je po kasnejši reakciji avstrijske vlade izkazalo kot upravičeno (SZ 10. 1. 1990). **Die Zeit** je

tavljanja enotnih standardov in ohranjanja *corporate identity* imata centrali funkcijo nadzora nad celotno organizacijo.

Pri Amnesty International zagotavlja centrala enotnost principov delovanja širom po svetu. Vsak posamezni primer je preverjen v Londonu, preden sledi *adoption*. Sama oskrba (*Betreuung*) je prepuščena bazi. Raven organizacije ima manjši pomen, vendar pa zagotavlja demokratično legitimacijsko verigo. Baza pri Amnesty International pa kljub vsemu izpolnjuje odločujočo in nenadomestljivo funkcijo, ker zagotavlja mnogovrstno in zamudno raziskovalno delo pri vsakem posamičnem primeru, prevzema oskrbo zapornikov in vpliva na javnost na lokalni ravni.

Sposobnost kampanj in posredovanja preko medijev sta pri Greenpeaceu še bolj odločilna. "V določenem smislu" so v zahodnih deželah odločilni "ljudje na cesti" (izjava predsednika Greenpeacea Mc Taggrata v intervjuju za nemško revijo *Stern*, 22. 12. 1987). V svoji informacijski brošuri (*Greenpeace Informationen*, oktober 1989) Greenpeace navaja dva in pol milijona podpornih članov v 28 državah, pisarne v 20 državah, skupine za stike v 40 nemških mestih in 400 vodilnih uslužbencev na svetovni ravni. Toda oblikovanje odločitev je vezano na relativno ozek krog ljudi – na mednarodni ravni na *Trustees*, ki se srečajo enkrat na leto, da bi določili kampanje za naslednje leto, ter na petčlansko predsedstvo, ki vključuje dva člana iz ameriško-pacifiškega dela, dva Evropejca in predsednika. Na ravni ZRN obstaja tričlansko vodstvo zaslužnih članov, ki ima pravna pooblastila in sprejema odločitve. Ker je Greenpeace zelo odvisen od učinka presenečenja, je tajnost nekaterih dejavnosti seveda pomembna. Na maksimaliziranju udarne moči temelječa centralizirana struktura zelo spominja na kakšen multinacionalni koncern. Osrednjo veljavo imata učinkovitost in profesionalnost. Greenpeace je na osnovi koncepta odgovornosti elite dobro funkcioniral do leta 1991. Obratno pa se je Amnesty International po krizi leta 1976 poslovila od enostarešinstva in prešla k skrbnemu vzdrževanju demokratičnih pravil igre (Müller, 1989: 35).

Tako kot za Amnesty je tudi za Greenpeace osrednjega pomena posredovanje preko javnosti. "Gre vendar samo za eno stvar – pristisk javnosti je najpomembnejši" citira Greenpeace enega izmed svojih tiskovnih predstavnikov. "Edino kar zanima politike, je moč, in ta interes moramo izkoriščati z vsemi sredstvi." Preko javnosti naj bi se vplivalo na politiko. Amnesty se zanaša na tradicijo človekoljubnih dejavnosti, organizira akcije pisanja pism, sestavlja poročila o kršenju človekovih pravic v različnih državah, vedno znova izpostavlja nenasilnost svojih pripadnikov, javno protestira zoper smrtne obsodbe, mučenje in "drugo grozljivo, nečloveško ali ponižujoče ravnanje z zaporniki".



To počne na način, ki je zelo učinkovit in obsega ves svet. Da bi nasilju ne dali časa, je mogoče po celem svetu hitro ukrepati s t.i. *urgent actions*. Potem ko so številne vlade poizkušale izigrati pozornost javnosti s prepuščanjem zapornikov izginotju (*desparcidos*), so bile organizirane številne protestne akcije tudi proti takemu ravnanju. Osrednjo vlogo ima prosvetljevanje javnosti kot reakcija na nečloveška dejanja.

Nasprotno pa Greenpeace sam ustvarja razburjljive dogodke. Koncept enotnosti eksemplarične akcije, globalnega cilja, osebnotelesne prisotnosti in nenasilnosti pri kršenju pravil ter optimalne medijske pozornosti se je obdržal od prvih uspešnih ukrepov proti ameriškim jedrskim poizkusom v letu 1970.

Na sceno stopi akter, ki se odlično sklada z zahodnim medijskim sistemom in ga optimalno instrumentalizira, s tem ko omogoča poročanje o senzacionalnih in istočasno moralnih akcijah, narejenih v skladu z nameni organizacije. Preprečevanje jedrskih poskusov, lova na kite, odlaganja jedrskih odpadkov v globine oceanov in pretovarjanja jedkih kislin s pomočjo ladij in gumijastih čolnov, zapiranje odtokov strupenih odplak ali radioaktivnih tekočin, angažiranje v korist z jedrskimi poskusi prizadetih prebivalcev južnih morij, toda tudi v korist mladičev tjulnjev, je pod snopom medijskih žarometov namenjeno "udar ničkemu" pojasnjevanju, istočasno pa tudi daje profil organizaciji.

Medijski odmev je bil do leta 1991 pretežno pozitiven, in sicer ne glede na politično orientacijo. Med 352 članki, ki so bili med 7. 11. 1986 in 15. 6. 1990 objavljeni v 100 nemških in 17 drugih časopisih, so bili vsega skupaj trije kritični do Greenpeacea.<sup>6</sup> Vsi drugi so brez rezerve prenesli Greenpeaceova poročila in tudi na široko posredovali identifikacijo z organizacijo. To je v strankarskopolični in ideološko polarizirani družbi, kot je nemška, občudovanja vreden dosežek. Še bolj pa se seveda vtisnejo v spomin podobe s TV ekranov, ki prikazujejo direktne akcije na tovarniških dimnikih ali drugih objektih.

Ocena poročanja o Amnesty International kaže podobne rezultate. Od 190 člankov v času med 25. 1. 1989 in 18. 6. 1990 so bili le štirje kritični.<sup>7</sup> Vsi drugi so prenesli hotenja Amnesty in se v veliki meri identificirali z njimi. V poročilih so bile distancirane oblike poročanja, kot je konjunktiv, uporabljene izredno poredko. Vendar pa posamezni časopisi z zelo različno pogostostjo prenašajo njena poročila. Rumeni tisk, npr. *Bild Zeitung*, o Amnesty sploh ne poroča, kvalitetni časopisi pa resnično pogosto. Regionalni tisk poroča (z redkimi izjemami) zgolj priložnostno. Po velikem interesu za poročilo Amnesty o Avstriji sodeč, delo Amnesty za njih ni dovolj senzacionalistično. Poročila o mučenjih in nasilju v tretjem svetu že nekaj let niso več nobena novost. Delo Amnesty prinaša s seboj, prav zaradi svoje resnosti, nevarnost ritualizacije, kar ga naredi nepriljubljeno za medije.<sup>8</sup>

25. 8. 1989 objavil članek takratnega tiskovnega predstavnika Amnesty, ki je kritično obravnaval tematiko novih kampanj in birokratizacijo organizacije. Ta je po njegovem mnenju ogrožala njene izvorne cilje in izpodrivala delo za tiste, ki so zaprti zaradi svojega prepričanja. Osnova članka je usakokratno izredno zasedanje nemškega Bundestaga.

<sup>8</sup> Zdi se, da se proces začne že pri tiskovnih agencijah. Večina poročil kvalitetnih časopisov ne temelji na sporočilih nemške tiskovne agencije DPA, temveč na poročilih drugih agencij, ki v večini primerov časopisom iz province niso na razpolago. Za npr. 50 poročil SZ so bili kot viri navedeni: 12-krat DPA, 11-krat Reuter in AP, 8-krat AFP, 4-krat EPD, po enkrat pa DDP, KNA in socialdemokratska tiskovna služba. Štirikat podajajo lastna poročila in petkrat neposredno Amnesty International.

<sup>9</sup> *Ko se je Monika Griefahn "danes v tej obliki sprijaznila z izzivi strankarske politike in sprejela mesto ministrice v okviru strankarsko vezane vlade v senci, to ni več v skladu s statutom organizacije"* (pojasnilo Greenpeacea, citirano po **Hannoversche Allgemeine**, 29. 1. 1990).

<sup>10</sup> **"The Rainbow Warrior incident earned Greenpeace respectability as an environmental authority that had previously lacked,"** je prenesel **Time** (21. 8. 1989).

<sup>11</sup> Podrobno predstavljeno v: **Sunday Times Insight Team 1986**. Nove informacije v: **"Affaire Greenpeace: Les secrets d'un bluff; Le Figaro**, 17. 4. 1990 in v: **Une page définitivement tournée.."** (**"Le tribunal arbitral pronone a l'encontre de la France une condamnation de pure forme"**, **Le Monde**, 9. 5. 1990).

<sup>12</sup> Na zahtevo trgovskega časopisa postavljeno vprašanje, katera imena in pojmi najbolj fascinirajo, je prišel Greenpeace na drugo mesto, takoj za "zlatom" in pred Mozartom, Mercedesom, olimpijskimi igrami in Nobelovo nagrado (**Stern**, 22. 12. 1987).

Eden izmed prvih pogojev uspeha je, da Greenpeace in Amnesty poizkušata ostati zunaj strankarske politike. Jasno je izpostavljeno, da aktivni člani ne morejo imeti "nobene izpostavljene vloge v političnih strankah". Heinrich Boell je Amnesty ob njeni ustanovitvi priporočil, naj se na noben način ne vpleta v strankarske spore (FAZ, 15. 2. 1991). Ta usmeritev se je vsekozi strogo ohranila. Ko je Monika Griefahn, dolgo časa najbolj znana nemška predstavnica Greenpeacea in članica njegovega mednarodnega predsedstva, sprejela ministrsko kandidaturo za deželno vlado Spodnje Saške, se je Greenpeace od tega premišljeno distanciral.<sup>9</sup> Nemško predsedstvo Greenpeacea se je prav tako distanciralo tudi od plakatov lokalnih Greenpeaceovih skupin, uperjenih proti CSU zaradi njene podpore jedrskim obratom v Wackersdorfu (Stern 22. 12. 1987; Reis 1988: 48).

Tudi Amnesty sledi strategiji strankarskopolične nevtralnosti in na njej temelječe svetovnopolične uravnoteženosti (*Ausgewogenheit*). Tako so bili v času hladne vojne "zaporniki meseca", če je bilo le mogoče, vedno izbrani tako, da je bila prizadeta kaka zahodna, kaka vzhodna in kaka nevtralna dežela. V ZRN je Amnesty izvzela iz svojega članstva politike katerekoli stranke. Organizacija se strankarskopolično vede strogo nevtralno, čeprav so njeni člani, tako kot je to tudi pri Greenpeaceu, očitno bolj levičarsko ali liberalno kot pa konzervativno usmerjeni.

S takim konceptom žanjeta obe organizaciji velik uspeh prav v okolju, v katerem v politiki ni mogoče na prvi pogled razlikovati dobrega in zla. Vrhunec svetovne pozornosti in odločilni porast ugleda<sup>10</sup> je Greenpeace doživel kot žrtev neskruptoznega bombnega napada na svojo ladjo Rainbow Warrior na Novi Zelandiji. Z njim je francoska tajna služba, povsem v nasprotju s svojimi namerami, postavila na sramotilni steber samo sebe, Francijo in jedrske poskuse.<sup>11</sup>

S svojimi akcijami Greenpeace optimalno ustreza dvema potrebama, ki se ju ne da zadovoljiti v razčaranem svetu (M. Weber) in v politiki, ki je zaradi vezanosti na kompromise le redkokdaj zavezana moralnim ciljem, namreč hrepenjenju po heroizmu in čistosti. Greenpeace z neposrednimi akcijami simbolično uresničuje načela, ki jih je mogoče v politiki uveljaviti le postopoma in kompromisarsko, zaradi česar je potem vtis manj prepričljiv in polovičarski. Tudi povprečen državljan se v svojem zasebnem življenju večinoma ne obnaša prav nič heroično: kadi, se vozi z avtomobilom, zapravlja energijo in se zabava, namesto da bi bil soudeležen pri uresničevanju svoje moralne volje. Prav zaradi tega ga očarajo heroične akcije, ki ustrezajo dinamično-vitalnim vzorom kot kultivatorjem naše družbe. Javnomenjske raziskave so dale Greenpeaceu prestižno vrednost.<sup>12</sup> Glede vprašanj varstva okolja je Greenpeace deležen daleč največjega zaupanja, šele z velikim zamikom mu

sledijo nekateri politiki.<sup>13</sup> Časopis *TAZ* (30. 6. 1989) je ironično zapisal: "Kar je bil prej ljubi bog, cesar, Albert Schweizer ali vojska odrešitve, za to imamo danes Greenpeace: poslednji junaki v brezdušnem svetu, pristojni za pustolovščine, upanje, prihodnost, moralo in puntarstvo proti neznosnim sušečega se planeta."

Da ljudje Greenpeace na veliko sprejemajo, je očitno tudi iz dotoka prostovoljnih prispevkov, ki so spet pogoj za profesionalnost in operativno sposobnost. Greenpeace uporablja metode modernega oglaševanja, še posebej *direct mailling* s komercialno nabavljenimi stalnimi naslovi. Od leta 1989 je finančno najmočnejša okoljevarstvena organizacija, tako na svetu kot v Nemčiji.<sup>14</sup> Uspeh žanje tudi pri nemških sodnikih. Leta 1987 je prišlo na račun organizacije iz naslova glob 670.000 mark. Istega leta je dobila iz tega naslova Amnesty približno 800.000 mark (Reiss, 1988: 129; Müller, 1989: 116).

Kombinacija eksemplaričnih nenasilnih akcij ter neposrednega in tveganega človeškega posega za globalen cilj, ki bi jo vodila osrednja nadnacionalna organizacija ob karseda široki prisotnosti svetovnih medijev, bi bila lahko vzorčni model ravnanja transnacionalnih organizacij v bodočem *enem svetu*.

Naraščajoča integracija svetovnega trga, na katerem tudi reklame delujejo vse bolj globalno in so svetovni *corporate images* vedno bolj pomembni, ustvarja dobre robne pogoje za po vsem svetu delujoče humanitarne organizacije. Po uspehu bojkotnih kampanj proti islandskim ribičem bi lahko veliko obetale globalne akcije proti posameznim podjetjem. To bi bila lahko tudi strategija proti v tem tekstu že omenjenemu problemu mednarodnih *free riderjev*. Prvi nastavki za to so kampanje proti proizvajalcem fluorkloridov Hoechstu in Klai Chemie v ZRN ter ICI v Angliji.

Greenpeace s svojo govorico, ki se vtisne v spomin, neposredno sledi propagandni industriji, še posebej ameriški negativni propagandi<sup>15</sup>. Pri tem so še posebej izpostavljena – in s tem prizadeta – podjetja, ki imajo na širokih ali posebnih trgih (npr. medikamenti) močno konkurenco. Mogoče bi si bilo zamisliti, da bi za preprečevanje lova na kite na podoben način nagovorili npr. ustreznega japonskega podjetja. Prav tako velik pomen ima lahko tudi priporočanje določenih proizvodnih postopkov, kot se to že dogaja pri proizvodnji papirja (*FAZ*, 6. 10. 1989).

Z naraščajočo občutljivostjo javnosti za vprašanja okolja bo sprejemljivost okoljskih organizacij vedno večja. Nasproti humanitarnim organizacijam tipa Amnesty imajo to prednost, da gre za blaginjo vseh in ne "le" za "neke" zapornike ali žrtve nasilja kje daleč stran.

Tudi prevrednotenje vseh vrednot v poletju 1991 ne bi smelo bistveno spremeniti tega razvoja, temveč pomeni prej krizo

<sup>13</sup> Greenpeace 72%, WWF 40%, BUND 39%, minister za okolje Toepfer 28%, Joscha Fischer 27%, Lafontaine in Engholm 13%, Leinen 12%, Kohl 6%, Vogel 5%, grof Lambsdorff in Baum po 2%. Tudi zvezna zdravstvena služba z 20% in zvezna okoljska služba s 13% uživata relativno majhno zaupanje (*Handelsblatt*, 18. 10. 1989).

<sup>14</sup> Leta 1988 so v Severni Ameriki darovali 27,5 milijona dolarjev. Za leto 1989 so pričakovali približno 100 milijonov dolarjev prispevkov z vsega sveta, od tega iz Nemčije približno 40 milijonov DEM (*Spiegel*, 7. 8. 1989; Reiss, 1988: 31).

<sup>15</sup> Primerjaj npr. "**Alle reden vom Klima. Wir ruinieren es**" s povračilnim udarcem dveh vodilnih kemijskih menedžerjev (*Franfurter Rundschau*, 6. 7. 1989). Hoechtova kampanja se je naslavljalna predvsem na medicince (*Frankfurter Rundschau*, 21. 8. 1989). V Angliji je Greenpeace leta 1992 začel z na zdravnike usmerjeno bojkotno kampanjo proti kemičnemu koncernu ICI, s katero naj bi podjetnike prisilili k opuščanju proizvodnje fluorkloridov.

rasti Greenpeacea. V "poletni luknji" se je pojavil niz protigreenpeaceovskih člankov, ki so organizaciji očitali, da je "denarni stroj", da je "zbirokratizirana", predraga, da v njej ni participacije, da se ne briga za Indijance in Eskime ter da je po uspehu v globalni krizi. S temi očitki je začel "cajtgeist" tednik *Wiener*, sledila pa sta mu konzervativni muenchenski TV Magazin-Report in "Studio1". Po dveh kasnejših premišljenih člankih v *Deutschen Allgemeine Sonntagsblatt* (št. 31, 2. 8. 1991) in v reviji *Die Zeit* (št. 33, 9. 8. 1991) je končno sledila zgodba z naslovne strani v *Spiegeln*, ki je na dvanajstih straneh izpostavila kritične točke, ne da bi prinesla nove argumente. *Spiegel* je z več kot podpihujočim podtonom (vodilni "residirajo" v Rimu, stroški vodstva znašajo skoraj milijon mark in funkcionarji nosijo "kovinske kovčke") Greenpeace obdelal v izključno negativni luči (št. 33, 16. 9. 1991). *Bild* je istega dne objavil enako, le bolj zgoščeno zgodbo.

Ti sporni prikazi niso prav z ničimer prispievali k resni razpravi o problemu, relevantnem tudi za druge skupine, ki se ukvarjajo z javnim dobrim. Predvsem sta bila dihotomno postavljena drug proti drugemu denar in organizacija na eni ter moralna akcija na drugi strani. Na skrivnosten način si je *TAZ* pridržal pravico opozoriti na nemške protikapitalistične stereotipe: "Kdor postavlja zbiralce prostovoljnih prispevkov, je osumljen, da razmišlja zgolj v kategorijah državne intervencije in državnega gnajavljenja". Če bi sledili zahtevi, da neka dobrodelna organizacija, politična stranka ali okoljevarstvena organizacija ne bi smela imeti nobenih rezerv, bi s tem ostali le pri karitativnem aktivizmu, brez možnosti smiselnega planiranja dejavnosti. V jedru spora je povsem očitno tekmovanje med imidžem *Spiegeln* in Greenpeacea. Oba si prizadevata za čimboljši položaj na trgu imidžev za višjo in napredno publiko. Potem ko si je Greenpeace privoščil akcijo na stroške *Spiegeln*, je bil protitudarec pričakovan. Moderni množični mediji sicer kultivirajo kritiko, toda v določenem smislu je ostal spor v družini, kajti kar se tiče centralizacije, učinkovitosti in vesplošne kritike, so prav nemški množični mediji sami na las podobni problematični plati greenpeacovskega koncepta.

Druge kampanje v zvezi z globalnimi problemi se niso niti približno približale odmevu, ki ga ima Greenpeace. Pri tem imamo v mislih uničevanje jedrskih raket s kladivi za kovanje, kar so naredili pripadniki mirovnega gibanja v ZDA in na Nizozemskem, ter na "sit ins" pred vojaškimi objekti. Prejkone je ostalo mirovno gibanje reakcija na naraščajoče oboroževanje in vojaško zašiljeno retoriko Reaganove vlade. Z umiritvijo položaja se je dezorganiziralo. Za edino izjemo lahko štejemo bojkotne kampanje proti južnoafriški rasni politiki, ki so bile učinkovite predvsem v ZDA in v angleško govorečem svetu. Z *divestment* so razvile tudi nove oblike, ki jih je, kot se zdi,

mogoče prenesti tudi na druge teme. (Cela industrijska panoga bo šla po zlu. Sklenjena fronta proti ameriškim proizvajalcem cigaret. Fundacije kupujejo delnice, *Sueddeutscher Zeitung* 133, 12. 6. 1990).

## **SVETOVNA JAVNOST IN MEDNARODNI PLURALIZEM**

Politična znanost je dosedaj precej po mačehovsko obravnavala nove akterje in procese ter odnos med globalnimi načeli, mednarodnimi organizacijami držav in nevladnimi organizacijami (Cherry, 1978; Sprout, 1971). Do sedaj so za akterje veljale države, predvsem tam, kjer to sploh ni bilo reflektirano, kot je to npr. v porazdelitvi poddisciplin mednarodne in notranje politike. Nauk o "mednarodnem režimu" je resnično na koncu. Nekateri teoretiki, kot npr. Galtung in Senghaas, so ga poskušali rešiti s ponovnim poudarkom na državni avtonomiji, ločeni od svetovnega trga, kar pa je v zadnjih desetletjih postajalo vedno bolj nerealno.

Zdi se, da je šel razvoj povsem v drugo smer. *Svetovni pluralizem* in *svetovna javnost* bi bili lahko alternativi za starejše ideje svetovne republike in izoliranih nacionalnih držav. Prav tako, kot sta se internacionalizirali ekonomija in mediji, je internacionalnost postala tudi pogoj uspeha političnih in humanitarnih organizacij. Pri tem se oblikujejo nove nadnacionalne strukture, v katerih se lahko razvijajo novi akterji. Spričo blokade učinkovitosti mednarodnih sporazumov zaradi principa suverenosti nacionalnih držav bi lahko mednarodne nevladne organizacije (INGOs) obravnavali kot *missing link*. Ne glede na diplomacijo in princip nevmešavanja zastopajo humanitarne in univerzalistične principe ter globalne interese človeštva. S tem namenom imajo status opazovalcev pri dosedaj relevantnih svetovnih organizacijah, kot npr. Greenpeace pri ZN, Mednarodni komisiji za kitolov, "Antarktis Clubu" in Mednarodnem svetu za izkoriščanje morja (Reiss, 1988: 91, 141).

V pričujočem prispevku se lahko skiciral samo nekatere tendence. Druga področja, kot sta to politika razvoja in pomoč bejencem, so bila prav tako potisnjena na rob. Upamo lahko, da se bo raziskovanje politik bolj kot dosedaj ukvarjalo s temi pojavi in razvojnimi tendencami. Poseben uspeh Greenpeacea in Amnesty International v Nemčiji (Müller, 1989: 19) bi bil lahko zanimiv tudi kot poskus raziskovanja spremenjene politične kulture.

Za kritično podporo se zahvaljujem Jürgenu Bellerju, Rosidi Eickelpasch, Walterju Keimu, Reinhardu Meyersu, Janu Obergu, Bernhardu Santelu in Angeli Thränhardt.

*Prevedel Andrej Klemenc*

LITERATURA

- Amnesty International (1990): **Jahresbericht 1990**, Frankfurt.
- Der Brandt-Report (1981): **Das Ueberleben sichern. Bericht der Nord-Süd-Kommission**, Brandt, Willy et al. (ur.), Frankfurt/Main u.a.
- CHERRY, Colin (1978): **World Communication. Threat of Promise**, 2. izdaja, London.
- EHRlich, Paul/Anne, H., (1990): **The Population Bomb. Can the World Afford More Americans?**, New York.
- FOLJANTY-JOST, Gesine, (1988): **Kommunale Umweltpolitik in Japan – Alternativen zur rechtsförmlichen Steuerung**, Hamburg.
- FRIEDMAN, Alan, (1989): **Agnelli. Das Gesicht der Macht**, München.
- Global 2000, (1980): **Der Bericht an den Präsidenten**, 45. izdaja, Frankfurt.
- GROOM, A. J. R. in TAYLOR, P. (ur.) (1990): **Frameworks for International Cooperation**, London.
- HACKER, Jens, (1990): "Menschenrechte in der Frage ihrer politischen Durchsetzbarkeit", v: **AWR Bulletin. Vierteljahresschrift für Fluechtlingsfragen**, 28 (37).
- HERSH, Seymour M., (1991): **Atommarkt Israel**, München.
- JACOBSON, Harold K., (1979): **Networks of Interdependence**, New York.
- JOFFE, Josef, (1990): "Der Tod und seine Händler", **Süddeutsche Zeitung** 146, 28. 6. 1990.
- KAISER, Karl, (1989): "Nukleare Abschreckung und Nichtweiterverbreitung von Atomwaffen", v: Nerlich, Uwe/Rendtorff, Trutz (ur.), **Nukleare Abschreckung**, Baden-Baden.
- KING, Alexander in SCHNEIDER, Bertrand, (1991): **Die Globale Revolution. Ein Bericht des Rates des Club of Rome 1991**, Hamburg (Spiegel Spezial št. 2).
- KUEHNHARDT, Ludger, (1987): **Die Universalität der Menschenrechte**, Bonn.
- MARTIN, David A., (1989): "Effects of International Law on Migration Policy and Practice: The Uses of Hypocrisy", v: **International Migration Review**, št. 87, let. 23, str. 547-578.
- McNAMARA, Robert S., (1974): **Die jahrhundertaufgabe. Entwicklung der Dritten Welt**, Stuttgart.
- MEADOWS, Dennis et al., (1972): **Die Grenzen des Wachstums. 1. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit**, Stuttgart.
- MÜLLER, Leo A., (1989): **Betrifft: amnesty international**, München.
- NEWHOUSE, John, (1990): **Krieg und Frieden im Atomzeitalter. Von Los Alamos bis SALT**, München.
- Der Palme-Bericht, (1982): **Bericht der unabhängigen Kommission für Abrüstung und Sicherheit**, Berlin.
- PARTSCH, Karl Josef, (1978): "Der Verfassungsstaat im Geflecht der internationalen Beziehungen", v: **Veröffentlichungen der Vereinigung der deutschen Staatsrechtslehrer** 36, Berlin.
- Der Pearson-Bericht, (1969): **Bestandsaufnahme und Vorschläge zur Entwicklungspolitik. Bericht der Kommission für Internationale Entwicklung**, Wien, München, Zürich.
- RREIS, Jochen, (1988): **Greenpeace. Der Umweltmulti – sein Apparat, seine Aktionen**, Rheda-Wiedenbrueck.
- SPROUT, H. in M., (1971): **Toward a Politics of the Planet Earth**, New York.
- STERLING, Richard W., (1974): **Macropolitics. International Relations in a Global Society**, New York.

- The Sunday Times Insight Team*, (1986): **Rainbow Warrior. The French Attempt to Sink Greenpeace**, London etc.
- THAENHARDT, Dietrich, (1989), "Schweizerische und bundesdeutsche Asylpolitik – komparative Aspekte", v: *Wolken*, Simone et al. (ur.): **Wolken, Flucht und Asyl. Informationen, Analysen, Erfahrungen aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland**, Freiburg.
- TOMUSCHAT, Christian in SCHMIDT, Reiner, (1978): "Der Verfassungsstaat im Geflecht der internationalen Beziehungen", v: **Veröffentlichungen der Vereinigung der deutschen Staatsrechtslehrer 36**, Berlin.
- TSURU, Shigeto in WEIDNER, Helmut, (1985): **Ein Modell für uns: Die Erfolge der japanischen Umweltpolitik**, Köln.
- Unsere gemeinsame Zukunft*, (1987): **Der Brundtland-Bericht der Weltkommission fuer Umwelt und Entwicklung**, ur. von Volker Hauff, Greven.
- VALLIER, Ivan, (1971): "The Roman Catholic Church: A Transnational Actor", v: **International Organization**, zv. 25, 479-502.







*Citabnica*



**Maurizio Viroli**

## DALLA POLITICA ALLA RAGION DI STATO.

### La scienza politica tra XIII e XVII secolo

Donzelli, Rim 1994

222 + XV str., cena: 38.000 LIT

Delo *Od politike do "državnih razlogov"* – če naj tvegamo še neustaljen prevod navadno neprevajanega izraza "ragion di stato" – je, kot pove podnaslov *Politična znanost od 13. do 17. stoletja*, predvsem delo, ki sodi med študije o zgodovini politične misli. Njegov predmet, kot avtor zapiše v predgovoru, je "zgodovina miselnega prehoda od politike k državnim razlogom", ki "še ni bila napisana" (str. XI-XII; že klasično delo Friedricha Meineckeja *Die Idee der Staatsräson in der neueren Geschichte* iz leta 1924 si v resnici postavlja nekoliko drugačen problem). Kar takoj povejmo, da tudi po objavi pričujočega dela ta naloga ne more veljati za povsem opravljeno, vendar je knjižni prvenec Maurizia Virolija nedvomno pomemben prispevek zanjo, ki ga njegovi resni nasledniki ne bodo smeli spregledati.

Od celovite zgodovine tega prehoda Virolijevo delo loči časovni in kulturnojezиковni okvir, ki si ga je avtor zastavil z dvema odločitvama: prvič, da prehod preuči le v času med 13. in 17. stoletjem, in drugič, da se pri tem omeji zgolj na italijanske politične teorije. Kot tudi sam pove, bi se zgodovina tega prehoda časovno lahko začnela s kontrastiranjem platonskih figur politika in tirana ter se končala v naši sodobnosti s polemikami med političnimi realisti in tistimi, ki zagovarjajo etično prenovno politike. Znotraj časovnega intervala, ki si ga je izbral avtor,



pa bi zgodovina tega prehoda poleg italijanskih lahko obsegala tudi teoretske konflikte v Španiji, Franciji, Nemčiji in Angliji. Seveda pa bi s tako celovito začrtano zgodovino le težko dokazali, da gre za zgodovino *opravljenega* prehoda, celo pojem prehoda, ki implicira usmerjeni proces, bi težko ohranili. V rokah bi nam ostala le zgodovina teoretske kontroverze, ki spremlja vso zgodovino in je pod spremenjenimi oznakami živa še danes.

Vendar razlogi za izbiro začetka in konca preučevanega obdobja niso povsem stvar avtorjeve samovoljne odločitve. Teoretska podmena te izbire je teza, da se je ta prehod v epohalno historičnem mišljenju politike vseeno zgodil in da po njegovi izvršitvi lahko govorimo o vračanjih k "preseženemu", ki se dogaja znotraj novega teoretskega konteksta in novih dominantnih premis. Knjiga zajema časovni lok, v katerem se je zgodila preveč pozabljena "revolucija politike" (str. VII), ki je predstavila teren mišljenja političnega in postala tisti del tradicije, iz katere je nastajala moderna politična filozofija in še mnogo bolj prevladujoča moderna politična praksa. V začetku 17. st., trdi Viroli v skladu s tako rekoč enotnim mnenjem vseh zgodovinarjev politične filozofije, se je končal

proces, ki se je začel v 13. stoletju in je privedel do prevlade novega razumevanja politike. Izhodišče in konec tega procesa označujeta izraza "politika" in "državnih razlogi", ki ju Viroli obravnava hkrati kot ključna politična koncepta in kot koncepta političnega, hkrati kot politični razcep in kot razcep v teoriji politike.

Zgodovinska predpostavka tega razvoja je nastanek političnega razumevanja politike – še en prehod, ki se je zgodil v drugi polovici 13. stoletja. Tedaj so krogi učencjakov pridobili latinska prevoda Aristotelove *Politike* in *Nikomahove etike*, ki sta bili poprej zelo slabo znani le iz komentarjev. V istem času je ponovna prisvojitvev zapuščine rimskega civilnega prava in nauka o državljskih krepostih dosegla tisto mejno vrednost, ki je državljskemu humanizmu severnoitalijanskih republik omogočila opustitev dotedanjega teoretskega okvira utemeljevanj oblasti "od zgoraj", ki jih je uveljavil krščanski pojem boga in koncept stvarjenja *ex nihilo*. S ponovno oživitvijo aristotelskih in stoiških nauk se je uveljavila rimskorepublikanska tradicija razumevanja politike, ki jo Viroli imenuje politična koncepcija politike in jo ločuje od politike, razumljene kot *ragion di stato*.

V čem se koncepta razlikujeta? Danes kot politično označujemo vsako zakonodajno dejavnost ali dejavnost izvrševanja zakonov. Pred uveljavitvijo politike kot odločanja in delovanja v skladu z razlogi države so kot politično razumeli le tisto dejavnost nosilcev oblasti, ki je bila naravnana na ohranitev *res publica* v njenem klasičnem pomenu skupnosti posameznikov, ki se za zadovoljitev skupnih interesov združijo okoli zakonskega reda in pravičnosti. Za politično je veljalo le vladanje v imenu pravičnosti, ki jo omogočajo zakoni in izhajajo iz razuma. Takšno normativno idejo poli-

tike, potomko antičnih etičnih in pravnih teorij, je italijanskim humanistom posredoval Brunetto Latini v *Liures dou Tresor* iz leta 1266. Referenčno delo za drug koncept politike je delo Giovannija Botera *Della ragion di stato* iz leta 1586. V njem je pojem iz naslova opredeljen kot poznavanje sredstev, primernih za "ustanovitev, ohranitev in razširitev" države, pri čemer je država mišljena kot "trdna oblast (*dominio*) nad ljudstvi" (str. 164).

Razliko med obema razumevanjema politike je najlažje pojasniti izhajajoč iz različnosti njihovih ciljev. Medtem ko je cilj politike kot državljanske filozofije neločljivo ontoteleološko povezan z njeno utemeljitvijo v razumu, v teoriji praktične modrosti in njenih vrlinah, pojmi zakona in mandata, je edini cilj politike, kot ga je določil Botero, uspešnost države ne glede na njeno legitimnost ali nelegitimnost, z drugimi besedami ne glede na kakršnokoli racionalno utemeljitev, ki bi terjala odgovornost in preverjanje skladnosti sredstev za doseganje teh ciljev z normami pravičnosti ali zakonitosti, tj. z normativnimi počeli. Edini kriterij presoje sredstev dobre politike postane njena učinkovitost in zato je politika kot *ragion di stato* zgodnji teoretskopolični izraz instrumentalnega uma modernih realpolitičnih teorij in praks. Razkorak med obema pojmovanoma in restrukturirajoča vloga koncepta *ragion di stato* v političnem diskurzu sta vidna, če si ogledamo spremembo pomena istih pojmov. V obeh političnih govoricah srečamo razum, vendar v povsem različnih pomenih. Ciceronova *recta ratio* in rimski *ratio publicae utilitatis* ali *ratio necessitatis*, ki razum povezujejo z zakoni narave in ga postavljajo kot podlago, na kateri se preverjajo politične prakse, je tuj teoriji državnih razlogov. V govorici državnih razlogov ima razum instrumentalen pomen in

označuje sposobnost državnih voditeljev, da izračunajo učinkovitost sredstev za doseg cilja. Podoben obrat je razviden v pomenu temeljne državljanske kreposti, pameti. *Prudentia* je bila poprej izenačena z *recta ratio* v praktičnih zadevah, kasneje pa so kot pametnega označevali vladarja, ki je spretno in uspešno ohranjal in krepil svojo oblast.

Seveda je bila politična praksa vedno nekaj drugega kot teorija in nikoli ni dosledno sledila svojim legitimacijskim osnovam. Tudi ločitev teh dveh, samo idealnotipsko izključujočih se konceptov politike, je bila v italijanskem humanizmu nepopolna. Machiavelli, ki je postal razvpit zaradi svojih nasvetov vladarju, je veljal in še velja za odločnega pristaša preizkusa realnosti kot kriterija presoje političnega delovanja. Vendar lahko njegove poglede sestavimo v celoto šele, če naukom iz *Vladarja* pridružimo tiste iz *Razmišljanj o prvih desetih knjigah Tita Livija*, kot to stori Virolji. Podoba se spremeni in ta mislec, ki mu v Viroljivi zgodovini prehoda dveh konceptov politike v renesančni Italiji pripada častno mesto, se podobno kot Francesco Gucciardini izkaže za kompleksnejšega. Pripisemo mu lahko vmesno stališče, da mora politik združevati umetnost dobrega vladanja, tj. republikansko tradicijo, z umetnostjo ohranitve države.

V 17. stoletju so teorije *ragion di stato* že imenovali "nova politika", ob koncu stoletja pa že kar "politika". Izkaže se, da je vznik državljanske filozofije, kot je to trdil že Quentin Skinner (*The foundations of modern political thought*), povezan s kratkim obdobjem republikanskih vladavin v severnoitalijanskih političnih organizmih, njihov zaton in prevlada politike po načelih državnih razlogov pa s transformacijo republikanskih ureditev v *signorije*, s prehodom od države državljanov k državi nekoga.

V Epilogu (gl. prevod v pričujoči številki) avtor historično perspektivo zamenja za teoretsko in s posegom v sodobno razpravo med skupnostnimi (komunitarnimi) teorijami in liberalnimi teorijami politike križa opozicijo "državljanske filozofije" in realpolitično stališče *ragion di stato*. Njegova teza je, da so liberalne teorije bližje državljanski filozofiji, kakršno je zagovarjal Cicero, vendar kot nezadostno in nespametno zavrne liberalno teorijo negativne svobode.

Največja vrednost knjige *Dalla politica alla ragion di stato* je gotovo dobro dokumentirano historično spremljanje tekstov italijanskih humanistov, v katerih se je dogodil prehod, ki ga raziskuje – bržčas je treba o prehodnih govoriti v pluralu –, ali vsaj njegov najpomembnejši del, pogoščamo pa kakršnokoli nanašanje na sočasne teorije drugod po Evropi, še bolj pa spekulativni pristop, na kakršnega so nas navadili npr. M. Riedel, L. Strauss in M. Villey, ki bi teorije humanistov soočili z njihovimi antičnimi viri.

Igor Pribac

## Matjaž Barbo

### SLOVENSKA GLASBENA ZAVEST

Zveza kulturnih organizacij Slovenije, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana 1994

79 + 8 str., cena: 950 SIT

Drobna knjižica, ki se je z nekajletno zamudo pojavila med ne prav zavidljivo bogato obloženimi policami z deli, povezanimi z glasbo, prinaša kompetentno analizo stanja v glasbeni dejavnosti na Slovenskem ob koncu



torej kot izhodiščni ton njegove "kompozicije". Ker je torej skrb za glasbeno zavest v ospredju, velja problematizirati celoten "trozvok" začetne nastavitve problema: slovenstvo, glasbo in zavest.

Problematičnost vprašanja zavesti sem že nakazal (problematičnosti tega termina se v uvodnih stavkih seveda zaveda tudi Matjaž Barbo – bilo pa bi dobro, če bi navedel, kako "glasbeno zavest" pojmujejo psihologi glasbe). Kar zadeva pojem narod (ki je po letu 1991, torej v času po nastanku besedila, ki je bilo pripravljeno kot diplomatska naloga na Oddelku za muzikologijo Filozofske fakultete leta 1991, dobil novo konotacijo in sedaj nastopa tudi v spremenjenem denotacijskem polju), bi lahko bilo vprašanje narodove glasbene zavesti v okviru korpusa vprašanj o "narodovi kulturi", o njegovi "kulturni zavesti" in podobnih rečeh vsaj nekoliko ali za silo legitimno. To je navsezadnje tudi rdeča nit mnogih intelektualnih pretresov na Slovenskem v osemdesetih letih. Problem pa ostane. Iz besedila Matjaža Barba sicer ni mogoče sklepati, da obstaja "narodova glasba" kot nekakšna svetinja, vredna čaščenja. Na drugi strani pa tudi ni zaznati povsem jasno postavljenega okvira obsega privednika "slovenska". Ni namreč povsem jasno, če gre za ljudi, ki prebivajo na Slovenskem (oziroma so do leta 1991 živeli v SRS), ali za ljudi iz "istega kulturnega kroga". Problem t. i. resne glasbe je v tem, da njen "kulturni krog" teži k univerzalnosti. V Barbovem delu ni mogoče slediti mednarodnim stikom slovenske glasbe, ne omenja niti dejstva, da je velik del posameznikov, ki se na Slovenskem aktivno ukvarjajo z glasbo, v resnici "tujcev". In da je bilo tako skozi vso zgodovino. Kljub temu, da Matjaž Barbo zelo dobro ve, da obstaja pomenska razlika med "slovensko glasbeno zavestjo" in "glasbeno zavestjo Slovencev",

njegovo opravičevanje odločitve za prvo sintagmo ni dovolj jasno, še posebej glede na izpeljano delo, v katerem največkrat eksplisitno piše o glasbeni zavesti pri narodu kot subjektu, ne pa o glasbeni zavesti v prostoru, ki mu lahko rečemo slovenski (pri tem pa mislimo na "glasbeno zavest na Slovenskem").

Eden od glavnih očitkov Barbovem delu je gotovo pretirana redukcija "glasbenega": le tisto, kar je glasbeno "zavestno", je pomembno, vse drugo sodi v polje ne(za)vednega. Popularna in ljudska glasba po njegovem očitno nista tista dela glasbenih dejavnosti na Slovenskem, ki bi merodajno vplivala na "glasbeno zavest", čeprav si težko predstavljamo slovensko glasbeno sceno brez Avsenikov, Laibacha, Bojana Adamiča in drugih piscev slovenskih "zimzelenčkov", da o neštetihih ljudskih godcih, narodnozabavnih, pop in rock ter (redkejših) jazzovskih skupinah sploh ne govorimo. A v elitistično zastavljenem kontekstu razpravljanja o "slovenski glasbeni zavesti" njihovo delovanje ni omembe vredno. Žal. Kajti z redukcijo "glasbene zavesti" na "resno-glasbeno zavest" se predvsem oddaljimo od "empiričnih dejstev" in tudi "razkroja glasbene zavesti" ne moremo razumeti drugače kot v aktivističnem (značilno svetobolnem slovenskem tarnajočem) smislu. V vsakem primeru neznanstveno.

Ne verjamem, da je zviškast odnos do popularne glasbe res del avtorjeve osebne držje. Prej gre za posledico zavestne zamejitve polja, ki ga stroka pojmuje kot relevantno za vprašanja glasbene zavesti. O tem bi se seveda dalo razpravljati, toda že pri izbiri terminov je mogoče zaznati vrednostne sodbe, ki vendarle preveč kalijo odnos med "zabavno" in "resno" glasbo (kar se je med drugim pokazalo pri vprašanju avtorskih pravic!) pri tistih, ki očitno še niso opazili, da se ob koncu

20. stoletja meje med trivialnostjo in "umetniškostjo" vse bolj brišejo. Vsaj v (postmodernih) analizah kulturnih dejavnosti. Zviškast odnos do popularne glasbe je sindrom pregovornega zaostanka "Slovencev". Žal skozi to optiko percipira glasbena dogajanja okoli sebe pomemben (ali večinski?) del strokovnjakov, ki se na Slovenskem ukvarjajo z glasbo. Od tod brzokone tudi izrazje, kot na primer "poplitvena struga najširšega glasbenega življenja", "hrupno onesnaženje", "stalno draženje živčnih končičev", še posebej, če za razčlenjevanje slišane ni potreben miselni napor, znanje, glasbeno *zavedanje*, "glasbeno neozaveščena družba", "plehka komercializacija" (str. 48-49), glasbena 'plaža', ki vdira celo na gramofone učiteljev glasbe (str. 51). Takšna elitistična vzvišenost in narcistično čaščenje "prave" glasbe je anahronizem, ki ne bo imel niti dobrih niti slabih učinkov na "slovensko glasbeno zavest". Le-ta ga bo preprosto zaobšla.

Ob prvem listanju knjige nam padejo v oči zemljevidi Slovenije, na katerih najdemo nekakšen "glasbeni atlas Slovenije" (glasbeniki, zasedbe, profesionalne zasedbe, amaterske zasedbe, glasbene šole, prodajalne s ploščami...), ki je več kot hvalevredna ponazoritev tega, kar zanima avtorja. Toda ta dodatek zavaja iz dveh razlogov. V samem delu so nekatere dejavnosti (amaterska glasbena dejavnost v okviru popularne ali ljudske glasbe, ki je nedvomno večinska oblika glasbenih dejavnosti na Slovenskem), ki jih najdemo na zemljevidu, deloma ali preprosto prezrte, poleg tega pa Matjaž Barbo ni avtor zemljevidov, ampak si jih je izposodil od Jožeta Korošca, ki jih je pripravil leta 1982 za potrebe takratnega Komiteja za kulturo. Odličnega gradiva (ki je sicer daleč od empirične izčrpnosti, a je dovolj dobra ilustracija nekega stanja) pa žal ni uporabil v meri, ki jo gradi-

vo samo naravnost narekuje. Upam, da bo to storil kdaj drugič. Ob morebitni primerjavi z današnjim stanjem.

Delo Matjaža Barba dokazuje, da je razsežnosti, ki se navezujejo na glasbo (glasbene dejavnosti), toliko, da je za njihovo razumevanje potrebno uporabiti zelo široko paleto različnih pristopov. Dovolj kompetentno transdisciplinarno spogledovanje z zgodovino, sociologijo in "kulturologijo"<sup>4</sup> kaže na širino, s katero moramo opazovati glasbene fenomene (in dejavnosti). V tem smislu je pričujoče delo odličen nastavek za kasnejše poglobljene analize, ki se ne bodo več vrtele okoli sintagme "slovenska glasbena zavest", temveč v bolj oprijemljivem smislu okoli povsem konkretnih "manifestacij te zavesti". Še posebej pomemben je prikaz – ne ravno zavidljivega – mesta/položaja, ki ga zaseda glasba znotraj (ožje pojmovanih) kulturnih (umetniških) dejavnosti na Slovenskem skozi analizo stanja v različnih segmentih (celo v smislu varovane kulturne dediščine!).

A naj vseeno zaključim s pripombo, ki nikakor ne zmanjšuje pomena dela samega (ki pač – kot diplomaska naloga – v prvi vrsti pomeni odskočno desko za avtorjevo delo v prihodnje). Ob morebitni širitvi pogleda na vse manifestacije glasbene/ih dejavnosti na Slovenskem bi ob preseganju objektivističnega osrediščenega "pogleda" avtor morebiti lahko uporabil "razsrediščen" pogled in ob tem ne bi več pomagal prikrivati dejstva, da je tudi tokrat uporabljeni "objektivni pogled" pisca (in – upam si trditi – stroke, s katero opazuje) izrazito subjektiven.

*Rajko Muršič*

Opombe:

<sup>1</sup> Prav takšno pa je bilo iniciativno vprašanje, ki so si ga muzikologi zastavili na posvetu leta 1987: "Razkroj slovenske glasbene zavesti?".

<sup>2</sup> Ob kompetentni analizi stanja avtorja včasih vendarle zanese in se zaplete v vrednostne sodbe, kot na primer: "Splošno lažje pristopne /zvrsti/, ki jih uporabljamo kot zvočno ozadje, postajajo zaradi močne zvočne onesnaženosti našega okolja že kar fiziološka potreba živčnega vsakdana, hkrati pa so tudi finančno krepkejše. Družbena kulturno-politična podpora, ki so je deležne, le še bolj destabilizira obstoječe razmere. 'Resna' glasba, ki je v komunikacijskem procesu veliko bolj zahtevna, izgublja vedno več svojih pozicij. Jenjanje njene moči grozi, da bo kar povsem izginila" (str. 41).

Kot vemo, je mogoče kaj povedati tudi v zagovor nasprotni strani: prav ekspanzija popularne glasbe (in radikalno večja potrošnja glasbe kot kdajkoli prej) je povzročila večje zanimanje za klasično, moderno in celo staro glasbo. Tudi bistveno več otrok obiskuje glasbene šole ali igra kakšno glasbilo.

<sup>3</sup> Ta razdelek je daleč najšibkejši – rekel bi kar "fouš" – part sonate na temo "slovenske glasbene zavesti". Že uporaba termina "zabavna" vs. "resna" glasba pove vse (čeprav ji – glede na nemško U-musik – ni mogoče povsem odrekat legitimitnosti).

<sup>4</sup> Ob tem, da so po mnenju Katarine Bedina sociologija, filozofija in kulturologija pri nas "še vedno pomanjkljivo razvite discipline" (zavitek knjige), bi me kot filozofa in kulturnega antropologa (torej vsaj deloma "kulturologa") zanimalo, kaj so to, recimo, "družbene podmnožice (slovenskega naroda" (str. 9), kakšna je razlika med "določenim subjektom, Slovenci" in narodom kot določenim "časovno-prostorskim nadsubjektom" (str. 9), dobrodošla bi bila tudi jasnejša opredelitev "subjektivitete naroda" za razliko od "subjektivitete pripadnikov naroda" (str. 9).

## Platon

### HARMID Zbirka Znamenja

Založba Obzorja,  
Maribor 1994

110 str., cena: 1.699 SIT

Če vas jutraj, ko vstanete, boli glava, si prepisite Sokratovo molitev. To je pravo zdravilo poleg dobrih besed ali pogovorov. Zakaj? Dobro besedovanje po Sokratu spodbuja nastajanje razumnosti v duši, ki je pogoj za zdravje celotnega telesa. Sokrat graja grške zdravnike, češ da zanemarjajo najpomembnejši del telesa, dušo. Tuji, traški zdravniki so tisti, pravi, ki znaajo upoštevati telo celoto. Sokrat v tem humoristično obarvanem dialogu nastopa kot zdravnik za dušo. Po spletu okoliščin se znajde v vlogi zdravnika prelepega Harmida. Vse se prične kot pretveza za razgovor z lepotcem, ki je še včeraj potožil stricu Kritiji o jutranjem glavobolu. Sokrat je na začetku kot običajno zmeden, razlog za to je manj tipičen: videl je notranjost plašča (Harmidovega) in komaj odgovori na vprašanje o tem, kakšno bi bilo zdravilo za glavo. Odrvrne, da je zdravilo molitev, in s tem se zaplete v pogovor, ki kaj hitro postane razprava o razumnosti. Zdravilo namreč ne "prime", ne pomaga, če razumnost še ni prisotna v zadostni meri; najprej je potrebna molitev in kot ta molitev se izkaže majevtični postopek. Kot običajno nastopijo poskusi definicije razumnosti:

1. je urejena in umirjena dejavnost vsega (str. 14)
2. je sram (str. 17)
3. je ukvarjanje z lastnimi stvarmi (str. 18)
4. je dejavnost dobrega (str. 22)
5. je spoznavanje samega sebe (str. 23)

Ko Sokrat ovrže tretjo definicijo, nastopi Kritija, ki jo zagovarja namesto Harmida. Zdaj Kritija sodeluje v očiščujočem pogovoru in stopi na mesto "vseveda", ki mu Sokrat mora pokazati, da pravzaprav ne ve tistega, o čemer je prepričan, da ve. Kritija postane zdravljeni. Z njim pride Sokrat do problema samonanašanja; razumnost je edina od znanosti, ki je znanost o drugih in o sami sebi (str. 25).

Eno pomembnejših vprašanj je, kaj je razumneje:

- vedeti to, kar veš, in ne vedeti tega, česar ne veš, ali
- vedeti, kar veš in česar ne veš.

V zvezi s tem se razvije prelepa in brezčasna misel: "Za ljudi bi bilo neko veliko dobro, če bi vsakdo med nami delal to, kar zna, česar pa ne zna, bi prepustil drugim, ki znajo" (str. 36).

Sokratu je vendarle uspelo prepričati sogovorce o tem, da je najbolje vedeti to, kar veš, in to, česar ne. Morda pa je razumnost znanost znanosti, vendar se sogovorniki ne morejo odločiti, ali je možna ali ne. Zadnje se zavstavi vprašanje o koristnosti razumnosti: Ali je lahko koristna, če ne proizvede nobene koristi? Kako je lahko nekoristno nekaj, kar je najodličnejše? Sokrat se odreče končni definiciji razumnosti in spregovori v zafrkljivem tonu, da lepi Harmid ne bo imel v življenju koristi od svoje razumnosti. Sokrat zatrdno ve le to, da je razumnost neko dobro, ki ti omogoča, da si srečen. Treba je le pogledati, ali jo imaš, in lahko si srečen. Harmid je že popolnoma zmeden in ne ve, ali ima razumnost ali ne, saj je niti Sokratu ni uspelo definirati. Odloči se za molitev, dialog se izteče homoerotično; Harmid bi poslušal Sokrata, ki prebira molitve, dokler mu ne bo dovolj. Sokratu namreč.

Torej rešitve na koncu ni. Sokrat enkrat prizna, da govori neumnosti. Vso pot, ki so jo prehodili v dialogu, postavi pod vprašaj. Sogovornicem je uspelo le

zastaviti vprašanja in razbrati probleme, a konec je aporetičen.

Boris Vežjak je Harmida prevedel, napisal opombe in spremno študijo. Prevod je tekoč, vendar odseva zadrege začetnikov pri prevajanju, saj je ponekod kar preveč okoren in raje ostaja pri oblikah v izvorniku kot pa tistih, ki so v slovenščini običajnejše. Značilen primer je prepogosta raba participijev in pasiva, ki zveni malce arhaično in okorno. Druga pomanjkljivost je transliteracija, kjer prevajalec za označevanje črke *y* uporabi kar *u*. To je pri prečkovanju grških besed običajno pri dvoglasnikih (au, ou, eu), saj tu *y* izgovorimo kot *u*. Beseda *sophrosyne*, razumnost, se ne izgovori kot "sofosune", zato je pisava *y* upravičena in primernejša od *sophrosune*, kot piše Boris Vežjak. To sta edini dve pomanjkljivosti, ki odstopata od sicer odličnega dela. Zmotilo me je še nekaj, kar je le tehnične narave, namreč da dialog sploh ni videti dialog. Običajnih narekovajev, ki označujejo začetek in konec govora, v knjigi ni.

Spremni študiji Borisa Vežjaka ni kaj očitati. Zdi se mi odlična. Preko obnove petih poskusov definiranja razumnosti pride do postavitve znanosti kot možne definicije razumnosti, obravnava razmerje med *sophrosyne* in *elenchos*, osvetli problem samonanašanja znanosti v luči vprašanja utemeljitve filozofije in samozavedanja in doda sklepne misli. Temeljita študija poglobljeno obravnava in razlaga probleme, ki se izpostavljajo v dialogu, na pomoč pritegne mnenja vrste filozofov, ki so pisali o teh vprašanjih, in osvetljuje Harmidovo razmerje do drugih Platonovih spisov in do Aristotela.

Naj na koncu Borisu Vežjaku zaželim: še tako naprej in še bolje!  
*Darja Šterbenc*

## Janez Kranjc

### LATINSKI PRAVNI REKI

Cankarjeva založba,  
Ljubljana 1994  
(Pravna obzorja 1)  
398 str., cena: 3.150 SIT

in

## Arthur Kaufmann

### UVOD V FILOZOFIJO PRAVA

Cankarjeva založba,  
Ljubljana 1994  
(Pravna obzorja 2)  
282 str., cena: 2.625 SIT

Še donedavno je veljalo – sodeč po izboru knjig na policah naših knjigarn –, da se je pravna stroka pri nas razvijala predvsem v smeri zadovoljevanja praktičnih potreb družbe po pravniški vednosti in po odgovorih na strokovna vprašanja. Z drugimi besedami, v času, ko so hitro nastajali pravni akti velikega pomena, je nastajala pravna literatura, ki je te akte predstavljala in komentirala, tega razvoja pa ni spremljala enakovredna javna prisotnost refleksij o pravu, nujno potrebnih za celovit dvig pravne kulture, brez katere izjave o prizadevanjih za uveljavljanje pravne države nimajo pravega smisla. V času nastajanja nove ustave nestrokovna javnost, z izjemo nekaterih publikacij, denimo zbornika *razprav in temeljnih dokumentov Varstvo človekovih pravic* ali *Leksikona prava*, obteženega z gesli in razlagami, ki so v tistem času izgubljali svojo referenčno realnost, skoraj ni imela ne tujih ne domačih knjig, ki bi jih lahko prišla v roke



in v njih našla razgrnjene odgovore na vprašanja, kot so: kaj je pravo in kaj ga ločuje od neprava; kakšno je razmerje med pravom in pravičnostjo; kakšna je njegova vloga v družbi; kakšno je razmerje med pravom in etiko; kateri pravne teorije in teorije prava so danes žive; in podobna, ki zadevajo filozofske probleme, vsebovane v vsaki pravni rešitvi in praksi. In vendar se ta vprašanja postavijo pred nas, kakor hitro se samo za korak odmaknemo od istovetenja prava s celoto vseh veljavnih zakonskih aktov in od prizadevanj po urejanju, odločanju ali delovanju v skladu z zakoni. Takšna odsotnost obsežnejših razmislekov o teh vprašanih kaže na izgubo reflektivne distance do pozitivnega pravnega sistema, ki jo morajo ohraniti in gojiti zakonodajalec, teoretik prava in humanistični intelektualci, vsaj v določenem smislu pa vsak državljan, ki si sicer prizadeva spoštovati zakone. S to odsotnostjo je povezana tudi pozaba prepredenosti pravnih teorij z razvojem političnih, teoloških in metafizičnih teorij, znotraj in ob katerih se je pravo razvijalo v svoji zgodovini, ki se vijuga vse do tistih vedno istih besedil, iz katerih naša civilizacija črpa svojo identiteto: na eni strani do stare in nove zaveze, na drugi strani do korpusa starogrških tekstov. Vsaj zunaj pravne stroke je bilo čutiti, tembolj zaradi pragmatičnih zahtev, ki jih je postavljala politična realnost, s katero smo se soočali, da tone v pozabo zavest o zgodovinski pripadnosti pravne misli humanistični tradiciji v najširšem pomenu te besede – ne le zavest o povezanosti pravnih vprašanj s problemskim poljem disciplin, ki delujejo v okviru političnih ved, temveč tudi zavest o vsem tem vedam skupnem korenu, ki je mnogo starejši od njihovega nastanka kot avtonomnih disciplin.

V obdobje sprejemanja usodnih pravnopolitičnih odločitev

smo v Sloveniji vstopali in se skozenj še prebijamo relativno slabo opremljeni z literaturo, ki bi širši zainteresirani javnosti približala in razširila pravna obzorja. Obdobje izgradnje pravne ureditve sicer še zdaleč ni za nami in tega ni težko dokazati. Pomislimo samo na vstop v Evropsko unijo, ki se zarisuje v prihodnosti, na njeno širjenje in na vedno jasnejšo potrebo po izgradnji učinkovitejše OZN, ki bo kos izzivom časa, kar pa bo mogoče samo ob hkratnem zmanjšanju suverenosti posameznih držav. Druge zahteve po redefiniranju pravnih sistemov povsod po svetu sprožajo razvoj novih tehnologij, na primer komunikacijskih in biogenetskih. Tretje spodbude prihajajo iz poskusov reševanja ekoloških problemov. Ta področja v vseh pravnih sistemih in vseh družbah sprožajo razprave, ki se prej ali slej prevedejo tudi v pravnoregulacijske akte, pri čemer je vedno bolj jasno, da ne gre samo za iskanje rešitev, ki bodo zgolj aplikacija že sprejetih izhodišč, temveč da nastaja potreba po reformuliranju pravnih rešitev, ki zahtevajo tudi ponoven premislek nekaterih temeljnih postavk prava (pomislimo na težave, ki izhajajo iz kopičenja pravic za njihovo zagotavljanje, na ločnico med javnim in zasebnim, na težave pri obrambi intelektualne lastnine in s tem tudi avtorja in osebe, na poskuse, da bi za pravne subjekte razglasili tudi živali itd.).

Zato velja pozdraviti rojstvo nove knjižne zbirke Cankarjeve založbe "Pravna obzorja", ki se je pod uredniškim vodstvom Marijana Pavčnika namenila zapolniti vsaj nekatere med najbolj zevajočimi vrzelmi v naši pravni kulturi. Sodeč po prvih dveh knjigah v tej zbirki, ki sta izšli v letu 1994, in po knjigah, ki jih v zbirki napovedujejo, ta ni namenjena le ozki strokovni javnosti, ampak tipa za širšim krogom bralcev, ki ne bodo le sodobni nomoteti ali

neposredni "uporabniki" zakonskih aktov, temveč predvsem tisti, ki jim ni le do pragmatično uporabnega pogleda na pravo, ki hočejo razširiti svoja pravna obzorja in se seznaniti z rešitvami naših odprtih političnopravnih vprašanj drugod po svetu (v načrtu sta npr. knjigi o primerjalnem ustavnem pravu in o lokalni samoupravi, ki nas bosta seznanili tudi z rešitvama drugod po svetu), s pravno zgodovino in tradicijo ali s teorijami prava.

Prvi dve knjigi Pravnih obzorij sta že tako zastavljeni. *Latinski pravni reki* Janeza Kranjca je preprosto knjiga, ki ne more manjkati v zakladnici prevodov nobenega naroda, ki se razglaša za evropskega, kajti mesto, ki ga v mnogih področjih ustvarjalnosti zaseda starogrška kultura, na področju pravne prakse in njene kodifikacije zaseda starorimsko pravo, ohranjeno predvsem v Justinjanovi *summi* rimskega prava, znani pod imenom *Corpus juris civilis* iz 6. st., ogromni zbirki komentarjev rimskih juristov in cesarskega prava Rima. Zbirka, za katero lahko brez pretiravanja trdimo, da je odigrala eno najpomembnejših vlog v oblikovanju moderne Evrope, je vplivala na srednjeveško pravo in ponudila pravno utemeljitev monarhični vladavini, značilni za to obdobje. Ob izteku srednjega veka je Justinjanova kodifikacija postala predmet natančnega branja in komentiranja humanistično usmerjenih glosatorjev in post-glosatorjev. *Kodeks* je bil zanje najpomembnejši vir, iz katerega so črpali rešitve za določitev pravnih razmerij v spremenjenih razmerah, vendar so hkrati skozi njegovo branje tudi obujali v življenje rimske republikanske institucije in sploh idejo republikanstva, ki je še v prejšnjem stoletju nastopala tudi v rimski preobleki. Tako je, čeprav ne črka, ampak duh, rimske in kasnejše latinske pravne tradicije inkorporiran tudi v sodobne nacionalne zakonodaje, in

medtem ko danes bržkone na nobeni fakulteti za fiziko ali astronomijo ne poučujejo Ptolemejeve astronomije ali Galenove medicine, je rimsko pravo obvezne uvajalni predmet v študij prava na večini pravnih fakultet po svetu. Medtem ko zgodovina fizikalnih koncepcij – žal – zanima le ozke skupine strokovnjakov, je rimsko pravo za velik del sveta zgodovina, ki še lahko nagovarja sodobnega človeka in s tem eno od področij, ki hrani predstavo o univerzalnosti evropske civilizacije.

Kranjčev izbor, prevod in komentar več kot tisoč rekov, ki so nastali v tej več kot dvatisočletni tradiciji komentiranja in interpretiranja, je še vedno manjši, vendar reprezentativen del vseh rekov, ki so v tej tradiciji nastali. Študijska in sploh uporabna vrednost takšne zbirke pa je poleg reprezentativnosti in kakovosti prevoda odvisna od tega, koliko se oddaljuje od golega kopičenja prevodov maksim, ki jih vključuje, namreč od števila in kvalitete dodatnih informacij: napotkov o času nastanka, avtorju, pomenu in rabi določene maksime. *Latinski pravni reki* v tem pogledu zadovoljijo, saj poleg oznake dokumenta, kjer se določen rek pojavi, dodajajo tudi njegovega avtorja, če je znan, v komentarjih pa redno navedejo tudi reke, ki se nanj vsebinsko ali formalno navezujejo. Če k temu dodamo še (slovenski) abecedni seznam rekov, s pripisanim latinskimi izvornikom, in stvarno kazalo, ki abecedno razvrščene reke v izvorniku grupira glede na njihov predmet – oba seznama sta pridružena prevodom na koncu knjige –, se bralcu odpira možnost križarjenj po tem kompendiju latinske pravne modrosti, ki ga ne bodo seznanila le z njeno črko, temveč tudi z duhom, ki jih prežema. "Skromen poskus, da se poravna dolg, ki ga imamo v tem pogledu slovenski pravni zgodovinarji do slovenske javnosti", kot avtor ocenjuje *Latinske pravne*

*reke* v svojem Predgovoru (str. 7), v naših razmerah ni tako skromen, dolg pa kljub temu ostaja še precejšen.

Če knjiga, ki jo je pripravil Janez Kranjc, izboljšuje pogoje za to, da bi se tudi Slovenci lahko zavedali svoje zadolženosti pri rimskem pravu, in otežuje življenje bodočim Džuli Švigam, ki bi hoteli z aplikacijo bralcem neznanega rimskega pravnega reka na dnevne politične razmere ustvariti časopisni kolumen, je druga knjiga v zbirki *Pravna obzorja* bolj kot prispevek k poznavanju pravne tradicije, ki je postala občakulturna dediščina, prispevek k poznavanju njenih teorij. Knjiga se ne giblje znotraj prava, ampak je njen predmet pravo kot tako, njeno stališče pa je filozofsko. *Uvod v filozofijo prava* je dejansko združitev dveh samostojnih krajših besedil Arthurja Kaufmana, enega vodilnih nemških pravnih filozofov, ki se je v svojih delih ukvarjal s široko paleto pravnih vprašanj. Obe besedili se organsko dopolnjujeta, saj je prvo predvsem historičen pregled razvoja pravnih teorij, medtem ko drugo, *Filozofija prava v postmoderni dobi* (*Rechtsphilosophie in der Nach-Neuzeit*) iz leta 1988, predstavlja iskanja prava v najnovejši dobi, po zlomu racionalističnih poskusov pravne utemeljitve. Na relativno skromnem številu strani tako Kaufmannu uspe predstaviti razvoj pravnih teorij od antične Grčije do najnovejših etičnih in pravnih teorij (Rawls, Luhmann, Habermas, Jonas itd.), pri tem pa to zgodovinsko razsežnost križa s kritično pojmovno ravni jo teoretskega branja, na kateri so pripadniki različnih epoh načelno enakopravni sogovorniki, kar je pristop, ki kaže na avtorjevo suvereno obvladovanje materije.

Kvaliteta te knjige je v njeni jedrnatih obravnavi nepregledno obsežnega področja vprašanj, pregledni razčlenitvi, visoki informativnosti (v tekst so vključeni izvorni

termini v prečrkovani grščini, v latinščini, izvorni naslovi temeljnih del, kar dopolnjujejo tudi kritične in bibliografske navedbe pod črto, seznami kritične literature, stvarno in imensko kazalo), ki bralcu ponudi pregled nad univerzumom pravnih teorij, in v njenem spremljanju sodobnih kontroverz v teoriji prava, kar jo rešuje nevarnosti, da bi bila zastarela že ob izidu.

Če *Latinski pravni reki* bralcu sporočajo pomen rimske pravne tradicije za občo izobrazbo, Kaufmann rimskega prava sploh ne omenja, zato pa daljše poglavje posveti grškim teorijam, zlasti Aristotelovi teoriji pravičnosti. Povsem upravičeno, kajti s filozofskega stališča je bil prispevek rimske pravne tradicije minimalen, grške pa ogromen in odločilen tudi za rimsko jurisprudence.

Vendar je njegova filozofija prava in zgodovina filozofije prava konec koncev le uvajalna in učbeniška, kar filozofskim razsežnostim knjige postavlja tudi omejitve. Filozofsko pojmovna izpeljava je velikokrat – velika izjema je tu prikaz Kanta, ki zaseda osrednje mesto v knjigi – zajeta le v rezultatu, ki nezadostno poučenemu bralcu ne razkrije svojih implikacij, s tem pa osiromaši vsebino in kontekst teoretskih stališč, ki jih kopiči in jim skuša določiti pomen. Eden od pomembnih premikov v zgodovini pravnih teorij, ki jih Kaufmann po mojem mnenju nezadostno obdela, je prelom znotraj naravnopravne tradicije, ki to tradicijo ločuje na dve med seboj dovolj jasno ločeni in celo zoperstavljeni usmeritvi. Na tem mestu lahko pomen tega preloma samo nakažemo.

Medtem ko klasična, aristotelso tomistična naravnopravna tradicija pojmuje dobro in pravičnost finalistično in normativno zavezujoče, novoveška tradicija (Grotius, Hobbes, Spinoza) objektivno normo, ki človeka zavezuje k delovanju v skladu z njo,

sprevrne v pravico, ki je subjektivna v dveh pomenih: opira se na moč posameznika in na njegovo sposobnost, da sam presoja in izbira cilje svojega delovanja. Medtem ko klasično naravno pravo poudarja dolžnosti, novoveško poudarja pravice – obrat, ki ima v državnopravnem pogledu pomembne posledice in brez razumevanja katerega lahko Aristotela napačno razglasimo za predhodnika *Deklaracije o pravicah človeka in državljanov*, ki v Kaufmannovi knjigi tudi ne najde mesta, skupaj z njo pa je relativno skromno navzoč tudi sklop vprašanj, ki teorijo prava povezuje s teorijo države. Našli bi lahko tudi druge pomanjkljivosti: če je glede na prilično kratko in uvajalno besedilo zelo koristna dokaj obsežna bibliografija, ki jo knjiga prinaša, je treba v isti sapi dodati, da ta bibliografija obsega skoraj izključno nemške pisce, med njimi pa prednjači sam avtor. To dejstvo je povsem sprejemljivo, če pomislimo, da je bila namenjena nemškimi bralci, nekoliko manj primerno pa postane, če gre za slovenski prevod knjige, ki je prva in edina te vrste pri nas in bo to najbrž še kar nekaj časa tudi ostala.

Ob teh kritičnih mislih, ki nimajo drugega namena, kot spodbuditi nastanek še kakšne podobne knjige, lahko sklenem z vrnitvijo k izhodiščnim ugotovitvam in tako stvari postavim na njihovo pravo mesto. Obe knjigi, *Latinski pravi reki* in *Uvod v filozofijo prava* sta ob nekaterih drugih knjigah in tudi revijalnih objavah, ki jih lahko beremo v zadnjem času, pomemben prispevek k dvigu pravne kulture pri nas.

Igor Pribac



**DIVJA JAGA;**  
**Slovenska ljudska pripoved**  
Izbral, uredil in spremno besedo napisal **Franček Bohanec**

Mladinska knjiga;  
Ljubljana 1994  
131 str., cena: 2.520 SIT

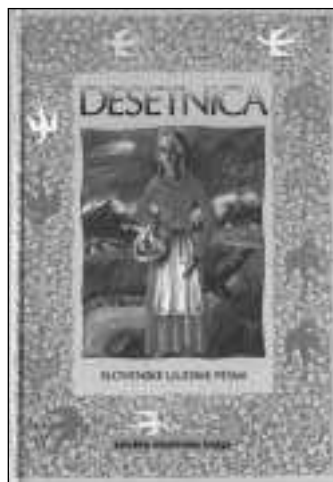
**DESETNICA;**  
**Slovenske ljudske pesmi**  
Izbral, uredil in opombe napisal **Boris Merhar**

Mladinska knjiga;  
Ljubljana 1994  
300 str., cena: 2.982 SIT

Likovne priloge je v obeh knjigah izbral in komentiral Milček Komelj.

*NAVZOČNOST OSTALIN*

Slovenci smo, za razliko od drugih slovanskih narodov, ostali skoraj brez neposrednih pričevanj o starodavni mitologiji naših prednikov, točnega reliefa poganskega



Olimpa in glavnih verovanjskih potez iz predkrščanskih časov. O vseh teh pa je mogoče sklepati iz bogate in razčlenjene folklorne dediščine, ki so narodopisci iskali med ljudstvom in vestno beležili v zadnjih dveh stoletjih. V ljudskih pripovedkah, pravljicah, rekih, bajkah, legendah, zagovorih, junaških epih, baladah in romancah, lirčnih ljudskih pesmih, obredih itn. mrgoli ostalin prastarih mitskih obrazcev, zapletov in rešitev, razmerij in dogodivščin. Njihova semantika ustreza mitski; bistvena razlika je seveda v nivojih dogajanj.

Glavni premik, iz katerega izhajajo vsi naslednji, je iz območja svetega v profano. Medtem ko je mit sveta zgodba in ima univerzalno vsebino, pomembno za celotno človeško skupnost, pa je dogajanje v kasnejšem ljudskem ustvarjalstvu "prizemljeno": pomembnejši postane družbeni, družinski, predvsem pa individualni nivo. Ruski mitolog Elezar M. Meletinski v svoji znani študiji *Poetika mita* zatrjuje, da ljudska pripoved – lahko pa ji dodamo še vse druge oblike ljudskega slovstva – izhaja iz arhaičnega mita. Med osnovne stopnje preobrazbe mita v pripoved šteje: deritualizacijo in deskralizacijo; pešanje stroge vere v resničnost mitskih dogodkov;

razvoj družbene imaginacije; izgubo etnografske konkretnosti; zamenjevanje mitskih junakov z navadnimi ljudmi, mitskega časa pa s pravljično nedoločljivim; slabitev in izgubo etiološkičnosti ter prenašanje pozornosti s kolektivnih usod na individualne in s kozmičnih na družbene.

Mit je bolj formalističen, ljudsko slovstvo pa bližje vsakdanjemu življenju. Junaki pripovedk in pesmi celo izzivajo obstoječi božanski red: prihaja do svobodne izbire, dovoljen je dvom. Po mnenju Susanne Langer je mit najvišja oblika fantastičnega pripovedovanja, saj odkriva temeljne resnice o svetu, odnose znotraj družbe in do kozmičnih sil. Ljudska pripoved naj bi bila za fazo "nižje": je subjektivnejša, ukvarja se z usodami "navadnih" ljudi, njihovimi dejanji in željami.

Ljudske pripovedke in pesmi so genetsko prežete in paradigmatično povezane s starimi miti in jih tako implicitno ohranjajo; toda hkrati so način njihovega preseganja in nadgrajevanja. Pogosto so arhaični nastvki zaradi kasnejših nanosov in novih pridobitev do nerazpoznavnosti zabrisani. Dela z zgodovinsko tematiko (npr. o kralju Matjažu, o bojih s Turki pri Sisku, Beogradu ali pred Dunajem, o Atili...) naj bi se celo opirala na demitologizirano, "resnično" zgodbo. V mnogih drugih – Ivan Grafenauer jim pravi *praktične bajke* – pa lahko prisluhnemo vsebinam, na las podobnim "klasičnim" mitskim, kot so stvarjenje, potop, usoda kulturnega junaka, predestinirana usoda, spomini na zlato dobo in sanje o njej, boj s silami zla itn.

Preučevalci poganske mitologije so tako primorani rekonstruirati njene obrise iz drobec, neenakomerno razporejenih po zakladnici ljudskega, ustnega slovstva. Prav analiza sinhronih in diahronih razsežij del pa je nujna, da bi potem lahko sklepali o vplivih preteklosti na sedanost in o pri-

vrženosti določenim predstavam ter davnim verovanjem tudi v današnjem času. Pomemben zadržek, ki se ga je treba pri takem početju zavedati, se pojavi zaradi nevarnosti panmitologizma, torej nagnjenosti k temu, da bi v vsaki domišljiji predstavi prepoznali mit oz. da bi jo preprosto raztopili v njem.

Na osnovi vsebin izbranih besedil lahko pridemo do sklepa o poglobitvini napajalščih družbenih predstav in mentalitete naših prednikov. To so: staroslovanska mitologija (stari bogovi, zaščitniki in demoni); širše indoevropsko mitsko izročilo (posebej prisotno je bilo tisto iz grško-rimske antike; odtod podobnosti z miti o Dionizu-Zagreju ali Ojdipu); in krščanska verovanja (npr. motivi Joba, nadangela Mihaela, svetega Štefana, pa tudi Jezusa in Marije). Analiza se ne sme osredotočiti zgolj na nekaj že izgotovljenih, "večnih" kombinacij, ki bi se v kasnejših dobah preprosto reproducirale. Ravno nasprotno: slediti mora vedno novim načinom kombiniranja, šokantnim rošadom ali predrugačenjem, ki so bila prej nezamisljiva in ki nastajajo v spremeni- najajočih se okvirjih zaporednih *zainteresiranih sedanosti*. Tudi na naših tleh je prišlo do specifične sinteze, ki jo je Mircea Eliade opazil v običajih in prepričanjih ljudstev vzhodne in jugovzhodne Evrope in ki jo je posrečeno imenoval *kozmično krščanstvo*. Tovrstno "kristjaniziranje poganstva" je omenjeni avtor uvrščal med izvorne načine religioznega ustvarjalstva. Po zmagi, ki jo je tuji meč zagotovil križu, so mnoge prejšnje navade, simboli ali poganska božanstva pridobili sakralni in ekleziastični smisel. Drugi poznavalec tistih časov in razmer, Mihail M. Bahtin, je poudaril velik razkorak med uradno srednjeveško kulturo, ki je spadala pod vpliv cerkve in krščanskega idealizma, ter ljudsko karnevalsko kulturo, "narobe svetom", nagnjenim k

radoživosti, spontanosti, smehu in grotesknemu zamenjevanju družbenih vlog.

Samoniklost se je ubrano ujela in bogatila s kasnejšimi tujimi vplivi. Posebej zanimive in razvejane so predstave o slovenskih bajeslovnih bitjih, ki so se – če sklepamo po njihovi številčnosti in strukturi – kar trla okoli naših prednikov. Spremljala naj bi jih na vsakem koraku in tudi doma. Naj naštejemo le nekatere: vile, kurenti, rojenice in sojenice, žal(ik) žene, krivopeta, mora, vesna, netek, povodni in divji možje, volkodlaci, škrti, vedomec, kresnik in škropnjak.

V prvi knjižici so ljudske pripovedi klasificirane po uveljavljenih in prepoznavnih oblikah: bajke, zgodovinske, razlagalne in novelistične pripovedke, smešnice, legende in pravljičice. Med pesmimi – pri nekaterih je nanizanih tudi več različic – prevladujejo pripovedne nad lirskimi. Ljudsko slovstvo je imelo v prejšnjih dobah poleg drugih tudi funkcijo družbenega integratorja; torej občestveno vlogo. Bralci, med njimi posebej občudovalci preproste ljubkosti, dramatične sporočilnosti in domiselne neposrednosti ljudskega ustvarjalstva, smo prikrajšani prav za ta pomemben moment. Zapisano predstavlja namreč le del tedanjega "celostnega" doživljanja: pesmi so se pele, nanje se je plesalo. Že Stanko Vraz je glede tega dejal, da je *tekst brez napeva kakor svetloba brez sence, kakor telo brez krvi*. Pripovedke so si ljudje izmenjevali ob skupinskih delih ali ob posebnih priložnostih; zagovori so bili pospremljeni z zagonetnimi magičnimi postopki, obredi pa s svojim umetelnim sistemom izjavljanja. Ljudsko slovstvo je bilo "živo", odprto za prilagajanja ali sosnovanja navzočih in za nadgrajevanja njegovih prenašalcev.

Ljudsko pripovedništvo in pesništvo sta neusahljiva vrelca idej in motivov tudi za sodobno umetniško ustvarjalnost. Na to dejstvo

opozarjata izbrani slikovni priloži, v katerih likovniki in kiparji iz različnih umetniških obdobjev tega stoletja – od vesnanov dalje – ter z različnimi tehnikami upodabljajo glavne protagoniste in markantnejša dogajanja.

Mitja Velikonja



**Linda Smith,  
William Raeper**

## **VODNIK PO IDEJAH. Religija in filozofija v preteklosti in danes**

Jutro, Ljubljana 1995  
206 str., cena: 1.680 SIT

Pod tem naslovom je v gladko tekočem in pojmovno natančnem prevodu Božidarja Kanteta izšel prevod knjige z izvirnim naslovom *A Beginner's guide to ideas. Religion and philosophy past and present*, ki je pri založbi Penguin izšla leta 1991. "Ta knjiga je namenjena posameznikom in tudi šolam. ... Obstajala je potreba po svežem gradivu za učni načrt religioznega izobraževanja dijakov srednje šole. Mnogo učiteljev je

povedalo, da je bil na tej stopnji pravi izziv vzdrževati religiozno zanimanje. Ta knjiga je poskus, da bi oskrbeli intelektualni izziv in zadostili krščanskim zahtevam. ... Filozofska pismenost se utegne – z nastopom Evropske zveze – pokazati kot izobraževalna nuja, če naj bi naši dijaki razumeli širšo evropsko kulturo. Obstaja tudi veliko pomanjkanje učiteljev, kvalificiranih v duhu Cerkve. Tako sva poskušala napisati knjigo, ki jo lahko uporabljajo tudi učitelji nespecialisti."

S temi besedami sta avtorja pospremila knjigo na pot med britanske bralce in skoraj vse, kar sta tedaj zapisala, ohranja svoj pomen in veljavo tudi, ko besedilo in knjigo predstavimo v slovenski prostor. Ni treba biti jasnovidec, da bi tudi brez kakršnegakoli dodatnega uredniškega besedila ob prevodu – tega namreč ni – ugotovili namen in ciljno bralstvo tega prevoda. Tudi pri nas je njena objava namenjena priročniški in učbeniški rabi na srednješolski stopnji, zaenkrat pri pouku filozofije, veliko tržno priložnost pa bo knjiga imela, če in ko bo tudi pri nas uveden pouk o religijah, o konceptu katerega je razprava zdaj tako živa. Ne glede na ime, ki ga bo predmet imel, ne glede na vsebine, ki mu bodo določene, je *Vodnik po idejah* nedvomno resen kandidat za vlogo učbenika ali enega od možnih učbenikov tega predmeta. Izpolnjen bo moral biti le en sam pogoj: da ta predmet ne bo verska vzgoja. Če bo predmet zastavljen kot spoznavanje in skušanje verskih vprašanj z vnaprej določenimi odgovori, potem lahko že vnaprej tudi trdimo, da *Vodnik po idejah* svoje naloge ne bo dobro opravil.

Mirno lahko rečemo, da ne gre za učbenik, namenjen uku, ki bi si za cilj zastavil neki nauk in neko ortodoksijo, jasne in enopomenske odgovore, ki bi utegnili postati vodila v življenjskih izbi-

rah učečih se. V njegovo izhodišče so postavljena temeljna vprašanja človekovega bivanja, v središče pa seznanjenost z odgovori, ki nam jih je naplavila filozofska in verska tradicija Zahoda. Knjiga je vsebinsko in oblikovno zelo sodobno zasnovana. Njenih petnajst poglavij odpira prav toliko vprašanj *philosophiae perennis*: kako in kaj lahko vemo; zakaj pravzaprav bivamo; kdo sem; ali je vse v duhu; ali Bog obstaja; kako bi morala biti organizirana družba; ali je človek merilo vseh stvari; kdo je Jezus; itn., ki odpirajo problematiko epistemologije, eksistencializma, vprašanje identitete, psihologije, humanizma, politike, Kristusove osebe in druga. Vsaka od teh tem je predstavljena s po tremi besedili, običajno posvečenimi enemu ali več velikanom zahodne tradicije, ki so podali vplivne odgovor na obravnavano vprašanje. Pomembno je ugotoviti, da avtorja tega razgleda po odgovorih Zahoda na večna človekova vprašanja svojo v predgovoru zapisano misel o potrebi po seznanitvi angleško govoreče mladine z vso evropsko tradicijo jemljejo resno in avtorje, ki jih predstavljata, izbirata tako, da prevlade anglosaške duhovne dediščine ni pretirano čutiti. Poleg neogibnih Locka, Berkleyja, Milla, Huma, Russella, Jamesa, Darwina in grških klasikov so v kratkih, angleško jednatih stavkih, oblikovanih brez nepotrebnih podredij, predstavljeni tudi Luter, Kant, Feuerbach, Marx, Nietzsche, Freud, Jung, Kirkegaard, Heidegger, Sartre, Machiavelli, Erazem, Akvinski, Descartes in mnogo drugih, katerih prispevki so krajše navedeni. Njihova namera ni bralca privedi do "pravičnega" odgovora, ampak seznaniti ga z nekaterimi najpomembnejšimi in divergentnimi odgovori, ki so tako ali drugače vtankani v njegovo kulturno okolje in kot takšni vredni pozornosti.

Zasluga knjige je, da poleg klasičnih vprašanj načenja tudi ne-

katera vroča vprašanja našega časa, kot so satanizem, feminizem in feministična teologija in mišljenje nove dobe, ki mu je posvečeno sklepno poglavje. Poleg osnovnih besedil so dodane zgovorne fotografije in druga likovna oprema s pripisi, kratke insercije, preglednice, izjave, ki spodbujajo razmislek bralca, in dodatna vprašanja, ki so lahko uvod v razpravo pri pouku ali razmislek doma, ter stvarno kazalo. Takšna zasnova kaže na jasno prepričanje avtorjev, da učbeniki v devetdesetih ne morejo in ne smejo ostati imuni za kulturne in medijske spremembe, ki jih doživljamo. Če je knjiga učna in namenjena najširšemu krogu bralcev, mora sprejeti njegove kulturne standarde, te pa danes oblikuje razvoj elektronskih medijev in možnost elektronskih knjig, ki rušijo hierarhično zasnovo branja od začetka knjige, kjer najdemo temeljno vednost, do konca, ki naj bi pomenil tudi razrešitev vmes odprtih vprašanj. Zato posega po slikovni informaciji, poliaspektualno in hipertekstualno drobi velike zgodbe in velike resnice in že s prelomom, ki se zgleduje po časopisnih straneh, doseže učinek prenosa pluralnega okolja, v katerem živimo, na knjižno stran.

Deloma je vzorec tako zasnovanega učbenika za filozofsko-moralna vprašanja pri nas ponudil že prevod učbenika za filozofijo Marie Fürst (*Filozofija*, DZS, 1990), vendar oba le nista na povsem isti ravni. Poudariti velja, da *Vodnik po idejah* ni toliko učbenik filozofije, ampak je njegov radij širši in njegova zahtevnost ni tako visoka, kot je ta, ki jo narekuje knjiga Fürstove. Je predvsem uvaljni kánon zahodne miselne tradicije, njenih postopkov in vrednot z vprašanjem na koncu, ki ga mora vsakdo sam zase razrešiti. Cilj, ki si ga knjiga zastavi, je le, da pripomore k jasnejši zavesti o tem, kaj vse določena stališča implicirajo. Če pa naj, osnovni inten-

ci avtorjev navkljub, v *Vodniku* vseeno najdemo njegovo vrednostno izhodišče, ki ga "ponuja" bralcu, potem ga lahko najdemo na strani 162, ko spregovori o pluralizmu in relativnosti religij: "Vse drže so odprte za preiskovanje, razen drže, v skladu s katero je ena religija popolnoma resnična ob izključitvi vseh drugih."

Igor Pribac



## Inja Smerdel

### OSELNIKI

Zbirka Slovenskega etnografskega muzeja, Ljubljana 1994

319 str., cena: 4.504 SIT

V Slovenskem etnografskem muzeju so se pred leti odločili, da bodo – zaradi prostorske stiske, ki jim doslej ni dovoljevala pripraviti celotne pregledne stalne zbirke njegovega gradiva – pripravili preglede po zbirkah in evidenco nekaterih muzejskih zbirk. Po Votivih Gorazda Makaroviča (1991) in Pasovih in sklepnicah Janje Žagar (1993) so sedaj pri-

pravili pregledno razstavo zbirke oselnikov in izdali tudi obsežno knjigo, v kateri avtorica razstave in knjige/kataloga, Inja Smerdel, predstavlja predmet, ki je bil do uvedbe električnih kosilnic na Slovenskem (in drugod po Evropi) nepogrešljiv pripomoček koscev. Ta, v mestih danes praktično neznan predmet je ena izmed tistih trivialnih malenkosti in marginalij, ki so nekoč izpolnjevale (kmečki) vsakdan in bogatile delovno in estetsko okolje preprostih ljudi. Če se ga loti strokovnjak (etnolog), se izkaže, da je mogoče o "posodici" za vodo in brusni kamen, ki so jo imeli kosci pripeto za pasom, povedati ogromno, pravzaprav spisati kar "drobno obrobno odo delu, znanju, ustvarjalnosti, svojosti in erosu", kot je zapisala avtorica.

Knjiga *Oselniki* je eden od najboljših dokazov (ob sicer zelo izdatni etnološki književni produkciji v lanskem letu), da slovenska etnologija ni tako brezupna, kot bi morda mislili nekateri vzvišeni vsevedi iz sorodnih/sosednjih strok. Kako bi bilo sicer mogoče izpeljati etnografsko utemeljeno, obenem pa zgledno komparativno, tako historično kot topografsko zasnovano monografsko analizo, obenem pa upoštevati tudi likovnoizrazne in življenjskosimbolne prvine tega dokaj marginalnega predmeta? Vsak muzejski predmet je "mrtva stvar", vendar lahko izdatno "spregovori", če ga zna kustos s spretno rekonstrukcijo umestiti v čas in prostor konkretnega/specifičnega življenja. In zavedati se je treba, da poglobljena analiza muzejskega predmeta, še posebej relativno marginalnega in do določene mere pozabljenega, nikakor ni mačji kašelj. To dokazuje predvsem poglavje, v katerem avtorica poda primerjalno analizo oselnika in njegove uporabe v evropskem kontekstu in se loti analize podobnosti in razlik pri izdelavi tega predmeta. Zelo pomembno je, da

iz zgodbe o tem predmetu ne izginajo ljudje, uporabniki in izdelovalci oselnikov. Prav v etnografskem (terenskem) pristopu k raziskavi določenih sestavin kulture se kaže prava moč etnološke metode.

Večrazsežnost umestitve kate-regakoli predmeta ali dejavnosti iz vsakdanjega življenja je evidentna. Če etnologija raziskuje življenje ljudi na ravni vsakdanjosti in odnos teh ljudi do posameznih kulturnih sestavin (predmetov in duhovnih "tvorb"), se ne more omejiti samo na en raziskovalni "pogled", samo na en metodološki pristop in na en sam vidik predmeta, ki ga raziskuje. Zato je bila v tem primeru nujna pojmovna analiza, podroben opis predmeta ter njemu sorodnih in pripadajočih predmetov (osla, kosa, ognjilo), oris zbirke predmetov in pokrajinske "pokritosti" z ekspozirati (pri tem je osrednja muzejska etnološka institucija v nekoliko kočljivem položaju, saj za posamezne pokrajine skrbijo regionalne muzejske institucije), zgodovinski prikaz omenjanosti/dokumentiranosti predmeta (na lokalni in globalni ravni), opis oblikovnih tipov in primerjava z drugimi pokrajinskimi tipi v Evropi (pri čemer velja omeniti, da so na Slovenskem oselniki zelo različni, prevladujejo pa značilni dvonogi oselniki, ki jih je mogoče zapičiti v tla), opis tehnik izdelovanja in krašenja, prodaje in vrednotenja, oris vloge oselnika pri košnji in razmerja med oselnikom in koscem ter nenazadnje celo simbolnih vidikov oselnika kot predmeta, ki sam po sebi vzbuja nedvoumne asociacije. Prav ta dodatek o simbolnih – erotično zaznamovanih – razsežnostih oselnika (ki asociira na vagino, medtem ko bi lahko bila osla, brusni kamen za kose, falusni simbol) je tista pika na i, ki celotnemu besedilu doda pomemben pridih vznemirljive zanimivosti, ki je predmet sam po sebi na prvi pogled – kljub estet-

ski dodelavi – bržkone ne vzbuja. Čeprav je primerjalna analiza in uporaba virov za analizo oselnikov prav frapantna, pa je avtoričina analiza oselnikov na nekaterih (ne najpomembnejših) mestih nekoliko nedorečena. Tako recimo ostane nedorečeno vprašanje, ki se pojavlja ob povezanju oselnika z vagino in osle s penisom. Zakaj je oselnik (tudi v vseh narečnih variantah) moškega spola, osla (razen tam, kjer ji rečejo preprosto kamen) pa ženskega spola?

Kljub res marginalnim pripombam delo v celoti ostaja zgledno. Doslej zapisanemu je namreč treba dodati bogat in privlačen slog pisanja, izjemno bogato slikovno gradivo (ob odličnem oblikovanju celotne knjižne zbirke Slovenskega etnografskega muzeja in njegovega letnega periodičnega glasila *Etnolog*), zemljevide in popis narečnega poimenovanja oselnika na Slovenskem (avtorice Francke Benedik) in prevod celotnega besedila v angleščino, ki delu daje še dodatno (mednarodno) razsežnost.

*Rajko Muršič*

## **Maja Milčinski**

### **KITAJSKA IN JAPONSKA MED RELIGIJO IN FILOZOFIJO**

Trias, Ljubljana 1995

112 str., cena: 1.995 SIT

Pred tremi leti sta izšli prvi dve knjigi dr. Maje Milčinski s področja kitajske oz. japonske filozofije. To sta bili monumentalna izdaja prevodov klasičnih tekstov daoizma z naslovom *Klasični daoizma* in knjižica *Pot praznine in tišine*. V tej zadnji je avtorica, sicer profesorica orientalske filozofije na Filozofski fakulteti v

Ljubljani, skušala predstaviti osnovne poteze kitajske in japonske tradicionalne in moderne filozofije, predvsem tistega dela, ki se navezuje na zapuščeno klasično daoizma in budizma. Nekaj let poprej pa se je ukvarjala s konfucijansko dediščino na Kitajskem, o kateri je izdala dve knjigi: Konfucijeve *Pogovore* in knjigo *Stara kitajska modrost*. Obe sta izšli leta 1988. Tudi tretje klasično delo iz kitajske kulturne in filozofske zgodovine, *Yijing – Knjiga premen*, imamo v njenem prevodu, izšel je leta 1992. Sedaj se nam avtorica, ki ima svojevrsten primat v poznavanju filozofije teh delov sveta pri nas, predstavlja s knjigo *Kitajska in Japonska med religijo in filozofijo*.

Pri najnovejši knjigi ne gre kot pri avtoričinih dosedanjih za "temeljno izdajo" ali komentar k tekstem. Odseva predvsem njen specifični odnos do kulturne zgodovine dežel Daljnega vzhoda, ki ga je zgradila ob svojem dolgoletnem soočanju evropske in daljnovoazijske filozofske tradicije. Knjigo bi lahko razdelili na štiri sklope. V uvodnem poskuša predstaviti evropski odnos do daljnovoazijskih kultur in še posebej do njihove religije in filozofije. V drugem sklopu kratko prikaže filozofske in religiozne sisteme Kitajske in Japonske, s poudarkom na njihovem ločevanju. V tretjem delu obravnava vprašanje smrti, predvsem pa odgovore, ki jih na temeljno eksistencialno dejstvo mišnevanja, minljivosti dajejo evropske in daljnovoazijske filozofije in religije. Na koncu pa se ustavi še ob mistični izkušnji, ki jo sodobna japonska filozofija, čeprav je prevzela mnoge evropske značilnosti, še naprej ohranja.

Pomudimo se sedaj nekoliko ob uvodnemu delu knjige. V njem se Maja Milčinski predvsem zavzema za prelom s tradicionalno evropsko zavestjo, ki samo sebe postavlja za edini kriterij in merilo filozofičnosti, religioznosti in

civiliziranosti nasploh. Po njenem mnenju je tako dojemanje globoko zgodovinsko pogojeno. Naša naloga v času neslutenege razvoja komunikacij (tehnika je prehitela duha) pa je, da te zgodovinske predsodke odpravimo, zakaj že zdavnaj so minili časi, ko je bil Orient za Evropo oddaljeno, neraziskano, skrivnostno področje, ki je ljudi navdajalo z občutki eksotičnosti, fantastičnosti in nenazadnje tudi strahu, zaradi česar so bili ti deli sveta vedno gledani le z evropsko nenasitnostjo in željo po prevladi. Orient je bil torej po avtoričinem mnenju v vsej zgodovini več kot zgolj geografski pojem, dojet je bil predvsem kot kulturna oznaka nerazvitosti, manjvrednosti, primitivnosti. Ravno to pa je fantazma, imenovana tudi orientalizem, ki še danes onemogoča kritično seznanjanje s temi kulturami in na ta način tudi s samim seboj.

Kaj je torej filozofija in kaj religija, kakšna je torej razmejitev, ki jo vsebuje že naslov knjige? Mnogo evropskih pa tudi neevropskih filozofov je prepričanih, da je filozofija v pretežni domeni evropskega duha, saj je ta po njihovem mnenju edini razvil metodo racionalno logičnega diskurza, prvobitno, temeljno filozofsko metodo. Po mnenju teh mislecev moremo na Vzhodu govoriti zgolj o iracionalnih mistično-meditativnih metodah in praktikah pristopanja k resnici, ki pa imajo z racionalnim mišljenjem kaj malo ali celo nič skupnega. Najodličnejši predstavnik v zgodovini evropske filozofije, ki zastopa to stališče, je Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Zanimivo je, da se Maja Milčinski ne loti dokazovanja zmotnosti takšnega enostranskega razumevanja – kar bi tudi lahko storila, saj je znano, da tudi daljnoazijski sistemi premorejo zelo razvito logiko – ampak te trditve na

neki način privzame za ustrezne in poskuša pokazati, kako imajo tudi mistično-meditativne metode svoje mesto v filozofiji.

Po kratki predstavitvi stališča evropske filozofije se avtorica torej loti prikaza druge strani pogleda na filozofijo. *“Relevantno pa je vprašanje metodologije, namreč ali je mogoče tematiko, s katero se srečujemo v filozofijah Daljnega vzhoda, smiselno dojeti zgolj po poti v evropski filozofiji prevladujočega in uveljavljenega racionalno logičnega diskurza. Posebej velja to za vprašanja človekove eksistence, njegovega bivanja in minevanja, ob katerih se tako usodno in plodno cepita področji religije in filozofije, kar je značilno za japonsko filozofijo.”*(Str. 15.) Daljnoazijske filozofije niso izoblikovale takega filozofskega sistema, kot je grški, preprosto zato ne, ker je narava njihovega prepričevanja človeka in sveta drugačna kot evropska, vendar pa po mnenju Maje Milčinski to še ne pomeni, da ta področja nimajo česa takega, kot je filozofija. Zaradi svojevrstnega razumevanja človeka in sveta na Kitajskem in Japonskem tam kriteriji, ki so vzpostavljeni v evropski filozofiji, ne veljajo; zato je treba “na področje religije in filozofije tu gledati iz širšega stališča transkulturalne kognitivne antropologije” (str. 7, 8). Novega preizpraševanja niso potrebne samo daljne azijske filozofske tradicije, ampak tudi naša lastna. To pa je za nas evropocentriste, priznajmo si, težka zahteva.

Izpostavimo, da bi dobili določnejšo predstavo o metodologiji obravnavanih filozofskih konceptov vprašanja smrti in minevanja, bolečine in trpljenja, torej tem, ki so bile v judovsko-grški kulturni tradiciji področje, ki se ga je filozofija dolgo otepala in z njim v teoretskem smislu ni

vedela kaj početi – zato so ostale do moderne dobe skoraj izključno domena religije. Vzhodne filozofije pa so, izhajajoč prav iz teh eksistencialnih določitev človeka, izoblikovale svoje filozofske sisteme. Medtem ko smrt v evropski filozofski zastavitvi pomeni tragični, dramatični konec življenja (“konec utopije”, kot pravi E. Bloch), je tako v budistični kot tudi daoistični tradiciji dojeta kot bistveni in sestavni del življenja. To seveda ne pomeni, da prebivalcev Daljne Azije smrt ne navdaja tudi s trpkimi občutki, vendar je po mnenju Maje Milčinski odločilno, da “navezanost na življenje nekaterih filozofskih in religioznih smeri Azije ni tako krčevita in nima tolikšne anksiozne konotacije, kot jo je čutiti v evropski naravnosti” (str. 80). Zdi se torej, da je osnovna ločnica med evropskim dojetjem smrti in azijskim ta, da se Evropejec s smrtjo nikoli ne sprijazni in jo raziskuje z namenom, da bi si v neskončnost podaljšal življenje, da bi tako postal nesmrten, vzhodnjak pa smrt ne le sprejme, ampak se vanjo vživi in jo od tod, iz nje same raziskuje.

Knjiga Kitajska in Japonska med filozofijo in religijo je, kot pravi avtorica v sklepu na strani 99: “... skromen prispevek k podobi dojetja sveta in človeka z vidika filozofske in religijske tradicije Kitajske in Japonske. Vsaj nekoliko naj približa občutje duhovne naravnosti tega – nam še preveč tujega – sveta.” Poleg tega je delo moč brati, kar je tudi odlika, kot dober uvod v razumevanje dela kitajsko-japonske filozofske in religijske tradicije, k čemur pripomoreta tudi tabelna prikaza Kitajske in Japonske politične in filozofske zgodovine.

*Aleš Primc*





**zusammenfassungen**

**povzetki**

**abstracts**



## POVZETKI

Darko Štrajn

### **DRUŽBENE SPREMEMBE, THIMOS, ŠOLA**

(Povzetek)

V uvodnem delu članka avtor ugotavlja, da se v javnosti postavljajo velike zahteve in pričakovanja od državljanske vzgoje. Če pa se vprašamo po definiciji tega pojma, se izkaže, da so za temi zahtevami in pričakovanji različne reakcije na najnovejše družbene spremembe. V nadaljevanju, ob upoštevanju analize F. Fukuyame, avtor ugotovi, da gre za kontradiktorne diskurze, ki se izrekajo v območju pomena platonskega pojma *thimos*. Glede na to je očitna razlika v naravi problemov v zahodnih in t.i. novih demokracijah, v katerih je diskusija o državljanski vzgoji bolj povezana z določitvijo samega pojma demokracije. Toda na obeh straneh nekdanje železne zavese se kažejo tudi skupne značilnosti diskusije o državljanski vzgoji v povezavi z mediji in t.i. moralno paniko.

Ključni pojmi: *vzgoja in izobraževanje, demokracija, konsenz, morala, politika, šola*

Mirjam Milharčič-Hladnik

### **DRŽAVLJANSKA VZGOJA**

(Povzetek)

V zadnjih letih se mnoge diskusije o šoli ukvarjajo z domnevnim pomanjkanjem vzgojnih vsebin v kurikulumu ali celo z odsotnostjo vzgojne naravnosti slovenskega šolstva, kar naj bi bilo pogubno za obstoj in prihodnost družbe. Zagovorniki te teze govorijo o rešiteljski funkciji vzgoje, kot da bi odkrili izjemno zgodovinsko novost, s čimer dokazujejo popolno pomanjkanje zgodovinskega spomina. Poleg tega govorijo o rešiteljski funkciji vzgoje v novih družbenih okoliščinah, ne da bi upoštevali edino ključno novost, to je nastanek slovenske nacionalne države. Besedilo o državljanski vzgoji ima namen k tej diskusiji dodati opozorilo, da živijo v Sloveniji tudi državljani in državljanke ter razširiti prevladujoče razumevanje vzgojne funkcije

šole z nekaterimi zgodovinskimi dejstvi ter dvema konceptoma vzgoje (pravih) državljanov iz obdobja francoske revolucije.

Ključni pojmi: *državljska vzgoja, javna šola, enakopravnost, osveščanje, indoktrinacija, pravica do izobrazbe, državljanstvo*

Marjan Šimenc

### **POUK FILOZOFIJE IN DRŽAVLJANSKA VGOJA**

(Povzetek)

Zdi se, da je filozofija po svojem pojmu popolna avtonomija mišljenja, državljanska vzgoja pa predmet z vnaprej določenimi cilji, ki jih mora doseči. Članek poskuša opozoriti tudi na drugi vidik obeh predmetov: državljanska vzgoja gradi na svobodi učencev, filozofija pa je v šoli vselej zavezana sistemu, katerega del je.

Ključni pojmi: *šola, pouk filozofije, državljanska vzgoja*

Darij Zadnikar

### **DRŽAVLJANSKA VZGOJA ZA POSTSOCIALIZEM?**

(Povzetek)

Postsocialistične družbe ne morejo opraviti uspešne tranzicije v demokracijo tako, da bodo kopirale politične sisteme Zahoda. Politično demokracijo mora podpirati ustrezna politična kultura. Dolžnost javne šole je, da z državljansko vzgojo opremi mlade s tistimi informacijami in kompetencami, ki jih bodo usposabljele za aktivno vključevanje v javne demokratične procese. Obstaja nevarnost, da postane državljanska vzgoja nadomestek že znanim ideološkim indoktrinacijam, zato avtor v članku s pomočjo univezalne pragmatike poskuša ločiti med državljansko vzgojo in ideološko indoktrinacijo.

Ključni pojmi: *postsocializem, politična kultura, državljanska vzgoja, univerzalna pragmatika*

---

Bogomir Novak

## **ETIKA IN DRUŽBA**

(Povzetek)

Avtor razmišlja o vlogi šole v družbi, ki je razpeta med staro in novo moralo, staro in novo paradigmo. Potreben je stalen napor etičnega razmišljanja in delovanja v družini, šoli in poklicu. Etika ponovno prodira iz zasebnega, kamor je bila pregnana, v javno življenje. Svojo posebno vlogo in odgovornost ima etika v družbah tranzicije, med katere sodi tudi Slovenija. Na koncu avtor razmišlja o konkretnih vprašanih etične vzgoje v sodobni šoli.

Ključni pojmi: *etična vzgoja, vrednote, šola v družbi tranzicije*

Mojca Peček

## **OD DRUŽBENOMORALNE VZGOJE K POUKU O ČLOVEKOVIH PRAVICAH**

(Povzetek)

Članek se ukvarja z našimi povojnimi izkušnjami s poučevanjem predmetov, ki jih lahko vzporejamo z državljansko vzgojo. Te kažejo, da je potrebno izdelati učinkovitejšo artikulacijo temeljne koncepcije predmeta, ki se bo ukvarjal z državljansko vzgojo, težave, ki pri tem nastajajo, pa so povezane predvsem s tematiziranjem njegovih "vzgojnih" razsežnosti.

Pri tem članek izhaja iz prepričanja, da je šola tista, ki mora posredovati in skrbeti tudi za državljansko vzgojo, vendar pa ta nikakor ne sme in ne more pomeniti učenja po modelu pravilno mislečega načina govorjenja. Izhajati mora iz prepričanja, da smo si ljudje različni, kljub razlikam pa nas povezujejo skupne izkušnje, ki so povezane z življenjem v skupni državi. To pa pomeni, da je potrebno oblikovati takšno državljansko vzgojo, ki bo na eni strani usposabljala posameznika za aktivno sodelovanje v družbenem življenju, na drugi strani pa bo izhajala iz spoštovanja njegove drugačnosti. Takšno možnost pa nam omogoča le tista državljanska vzgoja, v kateri so človekove pravice vselej in vedno njena osnovna referenca.

Ključni pojmi: *državljanska vzgoja, družbeno moralna vzgoja, pouk o človekovih pravicah, etika in družba*

Zoran Kanduč

## **ANOMIJA IN ŠOLSKA VZGOJA**

(Povzetek)

Članek obravnava nekatere podmene aktualnih razprav o vzgojni funkciji šolskega aparata. Posebna pozornost je namenjena družbenim – ekonomskim in kulturnim – določilnicam anomalije. V tej zvezi je kritično osvetljena teza, da je anomalija sinonim za vrednotni vakuum ali njegova posledica. V nadaljevanju so nakazani nekateri razlogi, ki govorijo proti uvedbi posebnega vzgojnega predmeta v izobraževalni proces, in sicer ne glede na to, ali bi bil omenjeni predmet zamišljen in realiziran kot religiozna, moralna ali politična (državljanska) vzgoja.

Ključni pojmi: *šola, ideologija, anomalija, vrednote, socializacija, religiozna vzgoja, moralna vzgoja*

Janez Justin

## **KOGNITIVISTIČNO, FORMALISTIČNO, UNIVERZALISTIČNO O (DRŽAVLJANSKI) VZGOJI IN ETIKI**

(Povzetek)

V besedilu avtor uveljavlja kognitivistično, formalistično in univerzalistično razumevanje državljanske vzgoje in etike. Pojem vzgoje poveže s pojmom forme socialnega in moralnega mišljenja. Določi obseg minimalnih aksioloških investicij, brez katerih državljanska vzgoja ne more delovati. Odgovori na vprašanje, kateri napotki za načrtovanje državljanske vzgoje izvirajo iz razvojno-psiholoških in filozofskih teorij socialne ter moralne presoje. Opredele načela, na podlagi katerih načrtovalci in akterji državljanske vzgoje lahko zavrnejo zahteve po utemeljevanju te vzgoje v "idiosinkretičnem" in "afektivnem", v "kulturnih evidencah" in "nacionalnem".

Ključni pojmi: *državljanska vzgoja, etika, socialna presoja, moralna presoja, razvoj, komunikacija, govorno dejanje, diskurz*

---

Janez Kolenc

## **DRŽAVLJANSKA KULTURA IN ŠOLA**

(Povzetek)

Prispevek se ukvarja z razvojem pojmov politična socializacija, državljanska vzgoja, državljanska kultura v navezavi s problematiko izobraževanja in šole. Ugotovljeno je, da predstavljajo izobraževalne ustanove enega najmočnejših vzvodov racionalizacije in modernizacije družbe, vendar le, če dosežejo določeno stopnjo družbene avtonomije. Predstavljen je komunikativni model odnosov med državo, družbo in šolo ter opravljena kritika pozitivističnega odnosa do vprašanja državljanske vzgoje. Aktualen pa želi biti prispevek v tistem delu, kjer govori o morebitnem uvajanju predmeta državljanska vzgoja v slovenski izobraževalni sistem. Čeprav v družboslovni teoriji ta vprašanja še zdaleč niso enoznačno rešena, se avtor zavzema za družbenokritičen pristop k danemu problemu.

Ključni pojmi: *državljska kultura, šola, politična socializacija, država, družba, osebnostni razvoj, državljanski trening, učenje, poučevanje, družbena modernizacija*

## **ABSTRACTS**

Darko Štrajn

### **SOCIAL CHANGES, THIMOS, SCHOOL**

(Abstract)

In the introduction to the article, the author establishes that great demand for and high expectations of civic education have arisen in the public. But the definition of this notion reveals that various reactions to the latest social changes lie hidden behind these demands and expectations. The author continues by finding that, according to Fukuyama's analysis, these are contradictory discourses expressed within the Platonic notion of thimos. Consequently, the differences between the nature of the problems in the western and the new democracies, where the civic education debate is largely linked to the definition of the notion of democracy, are obvious. But on both sides of the former Iron Curtain, common characteristics in the

civic education debate are apparent with regard to media and moral panic.

Key words: *education, democracy, consensus, morality, politics, school*

Mirjam Milharčič-Hladnik

### **CIVIC EDUCATION**

(Abstract)

In recent years, numerous debates concerning education have covered the supposed lack of ethical subjects in the curriculum, or even the absence of an ethical orientation in Slovene education, something which could be fatal to the existence and future of the society. The advocates of this thesis speak of the redeeming function of ethical education, as if they had made an extraordinary historical discovery, demonstrating the absolute lack of historical memory. Furthermore, they speak of the redeeming function of ethical education in the new social conditions, ignoring the key innovation, the formation of the Slovene nation state. The text on civic education seeks to add a caveat that citizens also live in Slovenia to this debate and to expand the prevailing understanding of the ethical function of the school, with the aid of certain historical facts and two concepts of the education of (proper) citizens from the period of the French Revolution.

Key words: *civic education, public school, equality, spreading of awareness, indoctrination, right to education, citizenship*

Marjan Šimenc

### **INSTRUCTION IN PHILOSOPHY AND CIVIC EDUCATION**

(Abstract)

The notion of philosophy appears to represent an absolute autonomy of thinking, while civic education seems to be a subject with preset goals which it must achieve. The article attempts to point out the other aspect of both subjects: civic education builds on the freedom of students, while philosophy in school is always faithful to the system to which it belongs.

Key words: *school, instruction of philosophy, civic education*

---

Darij Zadnikar

**CIVIL EDUCATION FOR  
POSTSOCIALISM?**

(Abstract)

Postsocialist societies cannot make a successful transition to democracy by copying the political systems of the West. Political democracy must be supported by an appropriate political culture. The task of public education is to provide young people with information and knowledge to enable them to participate actively in public democratic processes. Because of the risk of civic education merely replacing the old ideological indoctrination, the author attempts in the article to draw a distinction between civic education and ideological indoctrination with the help of universal pragmatics.

Key words: *postsocialism, political culture, civic education, universal pragmatics*

Bogomir Novak

**ETHICS AND SOCIETY**

(Abstract)

The author reflects on the role of the school in society torn between the old and new moralities, between the old and new paradigms. A constant effort towards ethical thinking and activity in the family, school and at work is required. Ethics once again enters public life from the private sphere, to where it was forced to retreat. Ethics has a special role and responsibility in the societies in transition, including Slovenia. The author concludes with a consideration of concrete questions of ethical education in contemporary schools.

Key words: *ethical education, values, school in societies in transition*

Mojca Peček

**FROM SOCIAL AND MORAL  
EDUCATION TO INSTRUCTION  
IN HUMAN RIGHTS**

(Abstract)

The article discusses the Slovene post-war experience of school subjects comparable to

civic education. This experience suggests that a more effective articulation of the basic concept of the subject of civic education should be formulated, while related problems arise mainly in connection with the thematisation of the subject's "ethical" dimensions. The article is based on the conviction that the school should also provide civic education, but that this should by no means represent learning from the model of a suitable mode of thought and speech. It should be based on the fact that people are different, but, despite their differences, are joined in the shared experience of living in a common state. This means that a form of civic education which would on the one hand prepare an individual for active participation in public life and on the other hand be based on respect for his/her individuality should be created. This can only be achieved through civic education, which would permanently use human rights as its basic reference point.

Key words: *civic education, social moral education, instruction on human rights, ethics and society*

Zoran Kanduč

**ANOMY AND SCHOOL EDUCATION**

(Abstract)

The article discusses some of the hypotheses of topical debates on the ethical function of the school system. Particular emphasis is laid on social – economic and cultural – guidelines of anomy. Pertinently, the thesis that anomy is synonymous with or a consequence of a vacuum of values is critically discussed. The article further discusses some of the reasons for the opposition to the introduction of a special ethical subject in the education system, regardless of whether the subject would be planned and implemented as religious, moral or political (civil) education.

Key words: *school, ideology, anomy, values, socialisation, religious education, moral education*

---

Janez Justin

**COGNITIVE, FORMAL AND UNIVERSAL  
VIEWS ON (CIVIC) EDUCATION AND  
ETHICS**

(Abstract)

In the article, the author introduces the cognitive, formal and universal understanding of civic education and ethics. He links the notion of education to the notion of a form of social and moral thinking. He defines the extent of minimum axiological investment, without which civic education cannot function. He answers the question as to which instructions for the planning of civic education originate in the development psychological and philosophical theories of social and moral judgement. He defines principles, on the basis of which the planners and protagonists of civic education can reject demands to justify this type of education with regard to the “idiosyncratic”, “effective” and “national” aspect and “cultural registers”.

*Key words: civic education, ethics, social judgement, moral judgement, development, communication, speech act, discourse*

Janez Kolenc

**CIVIC CULTURE AND SCHOOL**

(Abstract)

The article discusses the development of notions such as political socialisation, civic education and civic culture in connection with the problem of education and schools. The conclusion is that educational institutions represent one of the most powerful instruments for rationalisation and modernisation of society only if they achieve a certain level of social autonomy. The communication model of the relationships between the state, society and school is introduced, and a criticism of the positivistic attitude towards the issue of civic education is given. The article seeks to be topical in discussing the possible introduction of the subject of civic education into the Slovene education system. Although these issues are far from being provided with simple solutions by the theories of the social sciences, the author defends a social critical approach to the problem.

*Key words: civic culture, school, political socialisation, state, society, personal development, civic training, learning, teaching, social modernisation*

Translated by AMIDAS

## ZUSAMMENFASSUNGEN

Darko Štrajnc

**VERÄNDERUNGEN IN DER  
GESELLSCHAFT, THIMOS, SCHULE**

(Zusammenfassung)

Der Autor stellt zu Beginn fest, daß die Öffentlichkeit große Erwartungen und Forderungen in die Staatsbürgerkunde setzt. Wenn wir nach der Definition des Begriffs fragen, zeigen sich in diesen Erwartungen und Forderungen als unterschiedliche Reaktionen auf die neuesten Veränderungen in der Gesellschaft. Der Autor stellt unter Berücksichtigung der Analysen von F. Fukuyama fest, daß es sich um kontradiktorische Diskurse handelt, die sich im Bereich des platonistischen Begriffs Thimos bewegen. So wird der Unterschied zwischen den westlichen und den sogenannten neuen Demokratien klar sichtbar. In den letzteren ist nämlich die Diskussion über Staatsbürgerkunde eng mit der Bestimmung des Begriffs Demokratie verbunden. Auf beiden Seiten des ehemaligen Eisernen Vorhangs gibt es jedoch ähnliche Diskussionen über Staatsbürgerkunde, Medien und die sogenannte moralische Panik.

*Schlüsselworte: Erziehung und Bildung, Demokratie, Konsens, Moral, Politik, Schule*

Mirjam Milharčič – Hladnik

**STAATSBÜRGERKUNDE**

(Zusammenfassung)

In den letzten Jahren wird in vielen Diskussionen über die Schule das angebliche Fehlen von erzieherischen Inhalten im Curriculum bzw. mit der Abwesenheit von erzieherischen Dimensionen im slowenischen Schulwesen behandelt, das angeblich eine verheerende Wirkung auf die

---

Existenz und Zukunft der Gesellschaft haben soll. Die Befürworter dieser These sprechen über die rettende Funktion der Erziehung, als ob sie eine historische Neuigkeit wäre, womit sie nur ihren Mangel an historischer Erinnerung zeigen. Außerdem sprechen sie über die rettende Funktion der Erziehung in einer sich verändernden Gesellschaft, ohne die einzige entscheidende Veränderung zu berücksichtigen: die Entstehung des slowenischen Staates. Dieser Aufsatz soll darauf hinweisen, daß in Slowenien auch StaatsbürgerInnen leben und das vorherrschende Verständnis der Erziehungsfunktion der Schule mit einigen historischen Daten ergänzen und zwei Erziehungskonzepte aus der Zeit der französischen Revolution vorstellen.

Schlüsselworte: *Staatsbürgerkunde, öffentliche Schule, Gleichberechtigung, Indoktrinierung, das Recht auf Schulbildung, Staatsbürgerschaft*

Marjan Šimenc

### **PHILOSOPHIEUNTERRICHT UND STAATSBÜRGERKUNDE**

(Zusammenfassung)

Es scheint, daß die Philosophie die vollkommene Autonomie des Denkens bedeutet, während die Staatsbürgerkunde ein Schulfach mit in voraus bestimmten Zielen ist. Der Autor versucht auf einen anderen Aspekt beider Fächer aufmerksam zu machen: die Staatsbürgerkunde wird auf der Freiheit der Schüler aufgebaut, während die Philosophie in der Schule immer dem System verbunden ist, dessen Teil sie darstellt.

Schlüsselworte: *Schule, Philosophieunterricht, Staatsbürgerkunde*

Darij Zadnikar

### **STAATSBÜRGERKUNDE IM POSTSOZIALISMUS?**

(Zusammenfassung)

Postsozialistische Gesellschaften können einen erfolgreichen Übergang in die Demokratie nicht durch Kopieren westlicher politischer Systeme erreichen. Die entsprechende politische Kultur muß die politische Demokratie unterstützen. Die Pflicht der öffentlichen Schule ist es, den Jugend-

lichen jene Kompetenzen und Informationen zu geben, die ihnen ermöglichen, aktiv an öffentlichen demokratischen Prozessen teilzunehmen. Die Gefahr besteht, daß die Staatsbürgerkunde an die Stelle der bekannten ideologischen Indoktrinierung tritt, deshalb versucht der Autor mit Hilfe der universalen Pragmatik die Staatsbürgerkunde und die ideologische Indoktrinierung zu unterscheiden.

Schlüsselworte: *Postsozialismus, politische Kultur, Staatsbürgerkunde, Universalpragmatik*

Bogomir Novak

### **ETHIK UND GESELLSCHAFT**

(Zusammenfassung)

Der Autor reflektiert die Rolle der Schule in einer Gesellschaft, die sich zwischen alter und neuer Moral, zwischen einem alten und einem neuen Paradigma befindet. Ständige ethische Reflexion und ethisches Handeln in der Schule, in der Gesellschaft und zu Hause ist erforderlich. Die Ethik dringt aus dem Privatleben, in das sie verbannt war, wieder ins öffentliche Leben. In einer Übergangsgesellschaft hat die Ethik eine besondere Rolle. Zum Schluß behandelt der Autor konkrete Fragen der ethischen Erziehung in den modernen Schulen.

Schlüsselworte: *ethische Bildung, Werte, Schule in einer Übergangsgesellschaft*

Mojca Peček

### **VON DER GESELLSCHAFTLICH – MORALISCHEN ERZIEHUNG ZUM UNTERRICHT ÜBER MENSCHENRECHTE**

(Zusammenfassung)

In diesem Aufsatz werden unsere Erfahrungen mit den Schulfächern behandelt, die mit der Staatsbürgerkunde vergleichbar sind und die in der Nachkriegszeit an unseren Schulen unterrichtet worden sind. Diese Erfahrungen zeigen, daß eine effektivere Artikulierung der grundlegenden Konzeption dieses Faches, der sich mit Staatsbürgerausbildung beschäftigen wird, erforderlich ist. Die Schwierigkeiten, die dabei auftauchen, hängen mit dem Thematisieren seiner "erzieherischen" Dimension zusammen. Die



---

Autorin geht von der Überzeugung aus, daß die Schule zwar für die Staatsbürgerkunde sorgen muß, die aber nicht das Lernen nach dem Modell einer richtig gesinnten Sprechweise bedeuten darf. Sie muß aus der Überzeugung ausgehen, daß Menschen verschieden sind, daß wir aber trotz der Unterschiede gemeinsame Erfahrungen haben, die aus dem Leben im gleichen Staat herühren. Das aber bedeutet, daß die Staatsbürgerkunde so konzipiert werden muß, daß sie einerseits den Einzelnen zum aktiven Mitwirken im sozialen Leben ausbildet, andererseits aber von der Respektierung seiner Individualität ausgeht. Solche Möglichkeiten aber gibt nur jene Staatsbürgerkunde, in der die Menschenrechte immer die grundlegende Referenz bleiben.

Schlüsselworte: *Staatsbürgerkunde, gesellschaftlich – moralische Erziehung, Unterricht über Menschenrechte, Ethik und Gesellschaft*

Zoran Kanduč

### **ANOMIE UND SCHULBILDUNG**

(Zusammenfassung)

Der Autor behandelt einige Hypothesen aus der aktuellen Diskussion über die Erziehungsfunktion der Schule. Besondere Aufmerksamkeit widmet er den gesellschaftlichen – wirtschaftlichen und kulturellen – Bestimmungen der Anomie. In dieser Beziehung wird die These, Anomie sei ein Synonym bzw. eine Folge des Vakuums der Werte, kritisch beleuchtet. Im Aufsatz werden einige Gründe aufgezeigt, die gegen die Einführung eines besonderen "Erziehungsfachs" sprechen, und zwar ohne Rücksicht darauf, ob das Fach als Moral-, Politik- oder Religionsunterricht konzipiert wäre.

Schlüsselworte: *Schule, Ideologie, Anomie, Werte, Sozialisation, Religionsunterricht, Moralunterricht*

Janez Justin

### **KOGNITIVISTISCHE, FORMALISTISCHE, UNIVERSALISTISCHE ANSÄTZE ZUR (STAATSBÜRGER-) ERZIEHUNG UND ETHIK**

(Zusammenfassung)

Der Autor geht im Text von einem kognitivistischen, formalistischen und universalistischen Verständnis der Staatsbürgerkunde und der Ethik aus. Der Begriff der Erziehung wird mit dem Begriff der Form des sozialen und des moralischen Denkens in Zusammenhang gebracht. Der minimale Umfang der für die Staatsbürgerkunde notwendigen axiologischen Investitionen wird bestimmt. Der Autor weist auf entwicklungspsychologische und philosophische Theorien der sozialen und moralischen Beurteilung, die bei der Planung der Staatsbürgerkunde verwendet werden. Die Prinzipien werden bestimmt, die es den Akteuren der Staatsbürgerkunde ermöglichen, die Forderungen nach der Rechtfertigung dieser Erziehung im "Idiosynkratischen" und "Affektiven", in "Kulturevidenzen" und im "Nationalen" zurückzuweisen.

Schlüsselworte: *Staatsbürgerkunde, Ethik, soziales Beurteilen, moralisches Beurteilen, Entwicklung, Kommunikation, Sprechakt, Diskurs*

Janez Kolenc

### **STAATSBÜRGERKULTUR UND SCHULE**

(Zusammenfassung)

Der Beitrag behandelt die Entwicklung der Begriffe "politische Sozialisation", "Staatsbürgerkunde" und "Staatsbürgerkultur" in Zusammenhang mit der Erziehungs- und Schulproblematik. Es wurde festgestellt, daß Bildungsinstitutionen ein wichtiges Moment in der Rationalisierung und Modernisierung der Gesellschaft darstellen, aber nur, wenn sie einen gewissen Grad der Autonomie erreichen. Ein Kommunikationsmodell der Beziehungen zwischen Staat, Gesellschaft und Schule wird vorgestellt und die positivistische Beziehung zu den Fragen der Staatsbürgerkunde kritisiert. Die Aktualität des Beitrags kommt in dem Abschnitt zum Ausdruck, wo der Autor die mögliche Einführung der Staatsbürgerkunde in das slowenische Schulsystem behandelt. Obwohl in der sozialen Theorie diese

---

Fragen noch lange nicht eindeutig gelöst sind, setzt sich der Autor für einen gesellschaftskritischen Lösungsversuch ein.

Schlüsselworte: *Staatsbürgerkultur, Schule, politische Sozialisation, Staat, Gesellschaft, Entwicklung der Persönlichkeit, Staatsbürgertraining, Lernen, Lehren, Modernisierung der Gesellschaft*

Übersetzt von Špela Košnik Virant